



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Posgrado en Pedagogía

Facultad de Filosofía y Letras

Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas. Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).

Tesis

Que para optar por el grado de

Maestra en Pedagogía

Presenta

María Isabel Vázquez Nieto

Tutora: Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., abril de 2018.



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.

Índice

Introducción y justificación.

Déjame que te cuente	4
----------------------------	---

Capítulo I.

Tejiendo ideas para contar/construir historias	8
1.1 El docente como persona y la importancia de escucharlo	11
1.2 Espirales teórico-metodológicos	14
1.3 Narrativa. Modalidad de pensamiento, productora de conocimiento y forma artística.....	17

Capítulo II.

Esbozo histórico-genealógico de las Escuelas Normales en México	27
2.1 Érase una vez...el origen de las Escuelas Normales y la formación de docentes en México.....	28
2.1.1 Los maestros y las Escuelas Normales en el Porfiriato.....	29
2.1.2 Los maestros en la Revolución (1910-1919).....	33
2.1.3 Los maestros y las normales de los gobiernos posrevolucionarios.....	36
2.1.4 Colorín colorado, esta lucha no se ha acabado	47
2.2 Una mirada a los programas de mejoramiento de las Escuelas Normales	49
2.3 Panorámica de la Matrícula Normalista	51
2.4 Esbozo histórico y contemporáneo del Estado de Hidalgo	59
2.4.1 Antecedentes Prehispánicos	60
2.4.2 Antecedente Coloniales	60
2.4.3 Tiempos de Independencia	61
2.4.4 Inicios de la formación del Estado de Hidalgo	61
2.4.5 Época Revolucionaria	62
2.4.6 Camino a la modernización. Y de la modernización a la contemporaneidad.....	62

2.5 Escuela Normal “Sierra Hidalguense”	64
2.6 Escuela Normal “De Las Huastecas”	69

Capítulo III

En primer lugar y en primera persona	72
---	----

3.1 Narrativa y experiencia como formas de aprendizaje. ¿Quién dice que no se puede aprender de la experiencia del otro?!	75
---	----

3.2 El saber de la experiencia/saberes experienciales	76
---	----

3.3 Experiencia como hecho social, colectivo	78
--	----

3.4 Sentido y Significado	78
---------------------------------	----

3.5 Mundos posibles	80
---------------------------	----

Conclusiones.

El mundo no está hecho de átomos	106
---	-----

Bibliografía	111
---------------------------	-----

Apéndice 1 [Guion de entrevista].....	127
--	-----

Apéndice 2 [Transcripción de entrevistas]	130
--	-----

Introducción y justificación.

Déjame que te cuente...

De todos los actores, participantes en el esfuerzo educativo mexicano, el magisterio es probablemente el sector más vilipendiado, maltratado por el infame sistema educativo; mostrándolos —hasta el cansancio y por todos los medios posibles, sobre todo el televisivo— como un grupo de ignorantes, flojos, indolentes y desinteresados. Pareciera que el único responsable del monumental fracaso educativo es el docente, al cual se le ha culpado, criticado, atacado atrocemente, como si éste elaborara e implementara las malas políticas educativas que han prevalecido en nuestro país desde hace más de tres décadas, decidiera y aprobara el presupuesto, gasto público año tras año, y lo peor de todo, pusiera en manos del mercado, de los empresarios, el patrimonio cultural de una nación, su futuro.

Con esto no quiero decir que el docente sea una pobre víctima, por el contrario, uno de los móviles de este estudio, es el de conocer a esas mujeres, hombres, madres, padres, hermanas, hermanos, hijas, hijos, esposas, esposos... personas, que en un momento/encrucijada de su vida, eligieron ser docentes ya sea por vocación o porque era su única opción de vida. Sujetos que, en el tránsito de su camino como maestras/maestros, en su hacer cotidiano, atravesado por reformas educativas, precariedad, pobreza, desigualdad; resignifican su experiencia y construyen puentes que permitan a otros (estudiantes) existir e intervenir de otro(s) modo(s); hilos que entretejen los relatos.

Ya que poco sabemos de las/los maestras/maestros de maestras/maestros, protagonistas “con nombre y apellido, con trayectorias e imaginarios” como señala Susan Street (2006:1), particularmente en un contexto denso y complejo por los continuos ataques que el propio Estado les ha propinado a las Escuelas Normales, en su afán por deshacerse de éstas, privarlas de su función de formar docentes, abandonándolas para así justificar que el sector privado es el idóneo para hacerse responsable de esta tarea y entonces todos los problemas que aquejan a la sociedad se solucionen “mágicamente”.

El 16 de febrero de 2016, la Secretaría de Educación Pública (SEP) firmó un convenio de colaboración con el Tecnológico de Monterrey con el propósito de organizar y desarrollar proyectos de formación, capacitación, investigación y desarrollo de planes y programas de especialización o actualización profesional de docentes de educación básica en todo el país. La meta inicial de este convenio es contar con la participación de sesenta mil profesores, en el programa (plataforma virtual creada por dicha institución) “Formando formadores”, el cual presume haber capacitado a más de ciento setenta mil profesores en América Latina. Cabe señalar que, en el sitio web del programa en mención, colaboran también la Universidad Autónoma de Madrid, Béalos, Fundación Televisa, la Asociación de Bancos de México y el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa.

No pasó mucho tiempo, cuando el 18 de marzo de 2016, Aurelio Nuño Mayer, secretario de Educación Pública, anunció en una reunión con senadores a propósito de la publicación de un

artículo en la revista “Pluralidad y Consenso” del Instituto Belisario Domínguez, que: “La educación inicial de los maestros ya no es únicamente responsabilidad de las normales, lo es también, a partir de la Reforma, de las universidades. Hoy, cualquiera que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para ser maestro, y si obtiene el puntaje adecuado, puede ser maestro. No es ya monopolio de quienes estudian nada más en una Normal.” Esta declaración frontal, no sólo condena a muerte a las Escuelas Normales, sino que “tira a la basura” la formación, los sueños de más de 115,417 jóvenes Normalistas (de acuerdo con la Estadística del ciclo escolar 2014-2015. DGESPE-SIBEN), para muchos su única opción de vida. Como siempre, la responsabilidad de la insuficiencia/incompetencia recae en el sujeto; justificación del “Programa de Fortalecimiento de los Estudiantes de las Escuelas Normales”, derivado de los resultados del Examen Nacional de Ingreso al Servicio Docente 2009-2010, el cual revela la siguiente información:

Un total de 81,490 personas presentaron examen de ingreso al servicio docente. De este total, alrededor de

- 22.8% obtuvo un nivel “aceptable” en el Examen Nacional;
- 72.7% “requiere procesos de nivelación académica”; y
- 4.5% obtuvo un resultado “no aceptable”

En el Examen Nacional participaron egresados de 824 instituciones de educación superior (Normales públicas y particulares, Universidad Pedagógica Nacional y sus extensiones en los estados y egresados de universidades públicas, entre otros).

¿Qué porcentaje de los aspirantes por escuela o institución logró acreditar el Examen Nacional?

- Ni un sólo egresado proveniente de 93 instituciones

Excusa perfecta para deshacerse del lastre, (del “Monopolio”) de las Escuelas Normales, recortándoles recursos y poniendo en marcha —y a toda máquina— la privatización de la educación, ya que el día anterior a su intervención en el Senado de la República, Aurelio Nuño, dictó una Conferencia en la Asociación Mexicana de Capital Privado, A.C. (AMEXCAP), titulada “Invirtiendo en el sector educativo en México”. Cabe mencionar que dicha organización “sin fines de lucro”, fue fundada en el año 2003 y está conformada por 90 Firmas de Capital Emprendedor, Capital Privado, Bienes Raíces e Infraestructura; y agremia a más de 50 firmas de Asesoría Especializada. Su misión es fomentar el desarrollo de la industria de capital privado y capital emprendedor en México.

Ahora bien, de las “7 prioridades de la Reforma Educativa”, dadas a conocer el 22 de octubre de 2015, la tercera está destinada al Desarrollo Profesional Docente, elaborada a partir de los resultados de la Evaluación del Desempeño aplicada en noviembre y diciembre de 2015, se presentó la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores, con la cual se brindará capacitación a más de un millón de maestros de Educación Básica y 135 mil de Educación Media Superior. Para esta estrategia se destinarán mil 809 millones de pesos para poder impartir 550 cursos gratuitos, donde universidades públicas y privadas, así como escuelas normales participarán

en la aplicación de los mismos de manera presencial y a distancia (declaración que hemos desmentido en líneas anteriores).

De acuerdo con Rocío Andrade (como se cita en Chong y Castañeda, 2013: 2) el enfoque por competencias en educación aparece en los años sesenta, tras el fracaso del Estado Benefactor a uno Neoliberal, es que se empieza a vincular al sector productivo con la escuela, especialmente con el nivel profesional y la preparación para el empleo. Desde entonces el discurso educativo gira en torno al logro de la “calidad”, y para ello la capacitación —término proveniente de la Administración del Personal/Recursos Humanos, y equívocamente se usa como sinónimo de “formación” —, juega un papel fundamental en la implementación de las políticas de este y otros países en vías de desarrollo. Pero ¿cómo lograr una educación, una docencia de “calidad” si ahora cualquier profesional que acredite el examen, puede ser maestro? ¿en verdad cualquiera puede ser maestro? Experiencias de formación docente en otros países, refutan esta falacia. Finlandia, Canadá, Singapur y Corea del Sur, quienes se ubican en los primeros lugares del índice Mundial de Aprendizaje, llevado a cabo por la Unidad de Inteligencia de The Economist, tienen en común:

- Pocos y muy selectivos programas de formación docente a nivel universitario, de muy alta calidad, que enfatizan la práctica y la investigación pedagógica.
- Los estudiantes de programas de pedagogía reciben becas y subsidios de manutención durante sus estudios.
- Se evalúa el desempeño docente para el mejoramiento continuo y las oportunidades de formación en servicio responden a las necesidades específicas de cada docente.
- Dan a los maestros una remuneración alta y competitiva al inicio y durante su carrera profesional. Como consecuencia, la docencia es una de las profesiones con mayor estatus social, con lo cual logra atraer a los mejores bachilleres del país. (Fundación Compartir, 2014).

A ello se suma, de acuerdo con el informe “Panorama de la Educación , 2015” presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que México es el país miembro de este organismo, que menos gasta por estudiante, a pesar de elevar los fondos destinados a la educación, del 4.4% del Producto Interno Bruto (PIB) en el 2000, al 5.2% en 2012, manteniéndose el mismo porcentaje en 2015, no obstante, la culpa, criminalización recae nuevamente en la figura docente, pues se afirma que el 80% de los recursos se emplean en pagar las nóminas de éstos.

Es en este maco (panorama de terror), que este estudio pretende, a partir de reconocer al otro como persona, experto de su propia historia, escuchar la voz, la narrativa del silenciado para conocer sus experiencias significativas, así como la construcción de mundos posibles; ante los intentos del Estado mexicano por aniquilar la diferencia, mediante una política del exterminio, de la negación del otro y de todo aquel que sea considerado como un obstáculo al “progreso” (neoliberal, de la privatización). Grito, canto de amor por la vida, exigencia de justicia, al seguirnos faltando 43 estudiantes normalistas rurales de la escuela Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero y miles más, que en su lucha por crear un mundo mejor han sido vulnerados, masacrados.

Se ha recurrido a la narrativa como enfoque teórico-metodológico por ser una condición ontológica de la vida social, a su vez, un método o forma de conocimiento. Como arte y parte de cada día, se cuentan historias, se comparten experiencias y se ejecutan formas similares. El trabajo,

el descanso, las burocracias y en realidad toda la gama de instituciones sociales y ocasiones son relatos completos. Las narrativas de la vida diaria se usan para construir y compartir valores culturales, significados y experiencias personales. También expresan —y en realidad personifican— las condiciones sociales del poder y la influencia en la vida cotidiana. Pedagógicamente, retomando las ideas de Daniel Suárez (2003: 6) el relato, es un soporte importante para la reconstrucción de la memoria pedagógica y educativa de la escuela, al visibilizar ausencias que se deslizan de formatos documentales, planificaciones e informes que dificultan, obstaculizan la re-presentación y la re-creación de la experiencia.

A propósito de la experiencia, el estudiar la Maestría en Pedagogía, en el Posgrado de la UNAM ha sido para mí la realización de uno de mis sueños, para hacer posibles otros mundos. Agradezco infinitamente al Posgrado de la UNAM, a mi tutora la Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano, a las Dra. Arlin Raquel Calderón y Curiel, Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo, Dra. Concepción Barrón Tirado, Dra. Patricia Mar Velasco (miembros del Comité Totoral), al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a la Dra. Martha Corenstein Zaslav, Dra. Theresa Delgadillo y Dr. Antonio Noguez Ramírez, su invaluable y afectivo apoyo en la realización de esta investigación, así como en mi desarrollo formativo; su existencia es para mí fuente de inspiración para ser una mejor profesionista, maestra, mujer. Mi gratitud y profundo respeto a los maestros entrevistados por su gentileza al compartir su sentipensar, su ser; a los directivos y personal administrativo de las Escuelas Normales “Sierra Hidalguense” y “De Las Huastecas” por abrirme las puertas de sus instituciones (hogares), brindarme su confianza y generosidad.

Referente al orden de la presentación de esta investigación, la cual tiene como objetivo general el conocimiento y análisis de las experiencias pedagógicas que docentes normalistas denotan como significativas en sus narrativas, así como los mundos posibles que vislumbran y motivan a continuar con su práctica educativa.

- En el primer capítulo se plantean las ideas e inquietudes que dieron origen a este proyecto, así como el posicionamiento desde el cual se concibe a los docentes participantes además de la importancia y sus implicaciones de elegir a la narrativa como enfoque teórico-metodológico, como forma y productora de conocimiento.
- En el segundo capítulo se realizó un esbozo histórico-genealógico de las Escuelas Normales Públicas en México para comprender su presente, sus condiciones y retos a los que se enfrentan actualmente. De manera particular, se indagó en la historia de las Escuelas Normales “Sierra Hidalguense” y “De las Huastecas”, del mismo modo que en la del Estado de Hidalgo, lugar donde éstas se ubican geográficamente, con la finalidad de aproximarnos al contexto en el que se desarrollan los docentes participantes.
- En el tercer capítulo se desarrollan las categorías principales de este estudio, entretejiéndose con las voces y el análisis de los sentidos y significados de las narrativas de los maestros normalistas.
- El último apartado está designado a las conclusiones, a la unión de los finos hilos del tejido narrativo para poder mirar el conjunto, la prenda resultante; pero también para identificar las aportaciones y posibles dimensiones-tramas por explorar-tejer.

Capítulo I

Tejiendo ideas para contar/construir historias.

Este capítulo tiene el objeto de contar —léiste bien amable lector— cómo se fue construyendo y tejiendo este proyecto, las ideas que le fueron dando cuerpo, así como los senderos, espirales teórico-metodológicos recorridos. Antes de ello, debo confesarte que me ha sido un tanto difícil apartarme un poco —al menos en esta primera parte— del protocolo, lenguaje académico, formal (y acartonado) que exige la elaboración de una tesis de posgrado. No obstante, escribir estas líneas *en primer lugar y en primera persona* (Mourid Barghouti), no le resta seriedad, porque narrar es un asunto serio (Bruner), valor, ni rigor conceptual, categorial. Antes bien, posibilita la comprensión del proceso creativo, causas y motivos que han orientado este estudio, ir más allá de la razón, lógica para mirar a través de nuestras vidas.

Inspirada por el amor como acto de fe (Fromm), por el deseo de comprender al otro/yo y la pasión ardiente de mejorar mi práctica como docente en una Escuela Normal particular, me interesé en un principio por saber qué callaban mis colegas cuando en las reuniones académicas los directivos —en una atmósfera densa y un silencio sepulcral—nos daban instrucciones que en más de una ocasión contravenían no sólo nuestras ideas y formas de intervención, también la formación del alumnado y el desarrollo de la institución.

Otro de los móviles, fue el de mantenerme receptiva a la alegría, no perder mi capacidad de asombro y fascinación por la belleza de la vida, del cosmos; creer que otros mundos son posibles, “aceptar nuestra existencia con la máxima amplitud posible” (Rilke). No perderme a mí misma ante la cada vez más difícil “tarea” de conservar la mente sana en el campo de gravitación de la locura, la naturalización de la violencia, la normalización de la impunidad, de concebir la vida como una costumbre, a pesar de que no hay manera de acostumbrarse a ella. Uno no puede dejarse abatir por el pesimismo, por la voracidad del capitalismo gore (Valencia), por la liquidez de una realidad aplastante, fatal (Bauman), sumergirse en la era del vacío (Lipovetsky), en un individualismo exacerbado. Hay que levantarse y andar, encontrar-dotar de sentido lo que nos afecta (Derrida), acariciar las estrellas sin dejar de tocar tierra.

Soy una persona muy afortunada, en mis experiencias laborales-profesionales y formativas he contado con el privilegio de tener compañeros muy generosos, que me brindan su apoyo orientándome, enseñándome la dinámica del trabajo, compartiéndome sus saberes y por qué no, hasta sus mañas. Mi experiencia en la Escuela Normal, no fue la excepción, a pesar de las discrepancias entre normalistas y universitarios, de las cuales procuré mantenerme al margen en la medida de lo posible, pues no creo en la pureza absoluta, además de que la mayoría de los/las maestros(as) normalistas, contaban con estudios de posgrado en educación, psicología, sociología, entre otros. Hasta el final del ciclo en aquella institución mantuve un trato cordial con todos, sin duda constituyó una gran experiencia de vida, formativa, aprendí mucho, y lo agradezco, pero considero que los saberes que me han sido legados no pueden quedarse así, es necesario sistematizarlos, apropiarlos, resignificarlos, movilizarlos, compartirlos. La vida es movimiento,

cambio, fluir, y si no recuperamos el saber de la experiencia, que producen y portan los docentes en el transcurso de su trayectoria, se perderá.

Mi ingreso al posgrado, cobijada, guiada por la Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano fue el primer paso para cumplir con el propósito en mención, no obstante, me invitó a mirar más allá a reflexionar sobre las implicaciones éticas de mi proyecto. Hasta ahorita todo pareciera ir viento en popa, pero las tempestades hacen su aparición de manera inesperada, y no sólo académicamente, también personalmente, al grado de pensar sesudamente, cuestionar la categoría de *mundos posibles*, la cual será revisada en el capítulo III de este documento.

Referente a los criterios de selección de los participantes, haciendo caso a las sugerencias de Alliaud (2006: 18) se evitó clasificar, categorizar a los maestros participantes, cuestión que frecuentemente impone el saber formalizado donde hay quienes saben y no saben, exitosos y fracasados, nóveles y experimentados. El único criterio de “selección” fue la voluntad, disposición que tuvieron para ser entrevistados, contar algo dotado de sentido, ligado a su vida con su práctica cotidiana —que quienes portan, han adquirido/desarrollado un saber hacer cuenten a otros (a nuestro lector) cómo lo han hecho—. Y vaya que no fue tarea fácil, previo a que llegara a la Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y “De las Huastecas”, realicé una incesante búsqueda de “maestros rurales” pero fue poco fructífera debido a las diversas actividades implementadas en defensa de la educación pública de nuestro país, y en rechazo a la Reforma “Educativa” impuesta por el gobierno de Enrique Peña Nieto. Fue gracias a mi colega Lucero Ramos Martínez, quien me contactó con las Mtras. María Guadalupe Hernández Grez y Dora Eloisa Castillo Flores, directoras académicas de las instituciones referidas, a quienes dirigí oficio y me entrevisté para que me permitieran el ingreso a sus instalaciones.

Visité en dos ocasiones la Escuela Normal “Sierra Hidalguense”, no es fácil llegar, primero es preciso trasladarse a Pachuca, capital del Estado de Hidalgo, posteriormente y si se quiere llegar pronto —consejo que seguí de la asistente de la Mtra. Hernández— se debe tomar un taxi (colectivo) que se dirija a Zacualtipán, llegado a ese punto se debe abordar otro taxi (colectivo) o combi al municipio de Tianguistengo, y bajar una colina para llegar a la Escuela Normal. La primera vez que asistí tuve mucha suerte de abordar un taxi que, tras una parada breve en Zacualtipán, me llevó a las puertas de la institución. Durante el trayecto quedé absorta, maravillada del paisaje, de la sierra que abraza a este estado, cubriendo con sus faldas varios municipios; por esas fechas (enero 2016) hacía mucho frío, calaba hasta los huesos, la niebla estaba muy baja, haciendo difícil el tránsito de los automovilistas por un camino tan estrecho, lleno de curvas continuas. La segunda ocasión que acudí, el regreso fue algo complicado, se había volteado un camión que transportaba naranjas por lo que los “dos” únicos carriles estaban bloqueados, no había paso. El taxista que por fortuna era originario de Tianguistengo y conocía bien el lugar, me llevó hasta la carretera no sin antes cruzar un río y quitar varias piedras del camino, ya que en Zacualtipán no había transporte hacia Pachuca.

No fue sencillo entrevistar a los docentes que gentilmente han participado en este estudio, los cuales merecen mi gratitud, profundo respeto y admiración; y no lo digo porque me hayan concedido la entrevista sino porque creen en el poder transformador de la educación, de las Escuelas Normales, se levantan cada día porque consideran posible la construcción de otros

mundos, a pesar de los obstáculos, de los continuos ataques a éstas —de manera particular las instituciones públicas, rurales—, y al gremio magisterial, mermando la confianza de sus actores, mostrándose reticentes a colaborar con los agentes externos. Una vez presentándome, explicando mi proyecto y el objetivo de la entrevista, dándose cuenta que no era una evaluadora, espía, supervisora, las palabras empezaron a fluir, los cuerpos a relajarse, el libro de la memoria se abrió y los recuerdos se hicieron presentes.¹ Los espacios donde se efectuó el encuentro, fueron: oficinas, cubículos, y aulas; a momentos había interrupciones de alumnos que entregaban trabajos finales, pues era final de semestre y además de evaluaciones los docentes debían elaborar y presentar informes. Era una semana con mucha carga de trabajo, aun así su actitud se transformó —como una película en blanco y negro a colores—, su mirada brillaba o se entristecía al contarme esas experiencias que los marcaron en todos sentidos, como personas, como padres, en su quehacer educativo. Después de ello ya hasta me preguntaban en dónde iban a ser publicadas, si podía compartir este trabajo de manera electrónica, inclusive me ofrecían hospedaje; y animaban a otros de sus colegas a que los entrevistase.

Mi visita a la Escuela Normal “De Las Huastecas” duró una jornada completa, inclusive un poco más; mi llegada a Huejutla de Reyes, Hgo., fue un día previo ya que la distancia era mayor y el camino estrecho. No pude ubicar las instalaciones porque la noche había caído, traté de descansar sin mucho éxito, estaba ansiosa por conocer a los maestros(as) y escuchar sus narrativas. A la mañana siguiente, me presenté con la Mtra. Castillo y su asistente, quienes gentilmente habían dispuesto que las entrevistas se llevaran a cabo en un cubículo de la biblioteca, todo estaba organizado, los maestros se asomaban como esperando su turno, y lo cedían si su colega se los solicitaba. Al concluir mi encuentro con los docentes, tuve la oportunidad de agradecer sus atenciones y conversar de manera breve con la Mtra. Castillo —puesto que continuaría trabajando; el personal académico y administrativo ya se había retirado— para conocer su pensar sobre las condiciones de las Escuelas Normales y lo acontecido con los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa. Es una mujer comprometida, formal y sumamente inteligente, sus respuestas no podían ser de otra manera.

Al salir, un torbellino de ideas se apoderó de mi mente, las voces de los docentes de ambas escuelas retumbaban en mi cabeza como dos amantes buscando encontrarse. Estaba agradecida, extasiada de la experiencia —casi religiosa— que acababa de tener, como un orgasmo auditivo en donde mi encuentro con el otro,² desnudó mi *ethos*. Mi sed de saber/conocimiento lejos de saciarse, incrementó, nuevas interrogantes y preocupaciones asaltan mi pensamiento, sobre todo una, la de concebir al docente como persona, escucharlo.

¹“Los recuerdos son como perros abandonados, vagabundos, nos rodean, nos miran, jadean, aúllan alzando la vista a la luna; querrías ahuyentarlos, pero no se marchan, te lamen ávidamente la mano, y cuando les das la espalda, te muerden...” (Kertész, 2002: 101)

²Retomando a Jean-Paul Sartre, el hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en otras palabras, el hombre es/será lo que habrá proyectado ser. El hombre es responsable de lo que es; y no en el sentido estricto de individualidad sino de unidad porque lo que se elige para uno, se elige para todos. Por el yo pienso, expresa el filósofo francés, nos captamos a nosotros mismos frente al otro, descubrimos la condición de nuestra existencia. El otro es tan cierto para nosotros mismos, es indispensable a mi existencia.

1.1 El docente como persona y la importancia de escucharlo

Siguiendo la premisa de Goodson (2003), de que a la hora de comprender algo tan intensamente personal como es la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona.³ Constructo dialéctico a partir del cual se concibe, mira y escucha a los docentes entrevistados en este trabajo.

Mirar al maestro(a) como entidad humana, en su especificidad profesional, como un tejido/articulación⁴ (Laclau y Mouffe, 2004) ontológico, cultural, social, existencial. Ser pluridimensional/contextual que funge diversos roles como el de padre/madre, pareja, hijo/hija, hermano/hermana, amigo/amiga, miembro de un sindicato, de una comunidad, los cuales poseen sentidos y significados que se ponen en “juego” a través de sus acciones, configurando de manera permanente su ser, su ethos, su identidad.⁵ Persona como unidad,⁶ compuesta y organizada que surge de la experiencia que se subjetiviza (Mead, 1973: 168), que se apropia del mundo a través del lenguaje con que nombra y es nombrado.

Si bien el docente ha sido considerado actor, pilar de la acción educativa, el estudio y comprensión⁷ de su persona han sido soslayados en el ámbito de la educación formal. A pesar de que la docencia es una profesión fuertemente matizada por los aspectos personales y subjetivos. (Dominguez, 2011: 27).

Para comprender al docente y su quehacer, es importante e imprescindible entenderlo como persona, esta afirmación implica que cualquier cambio significativo, afectará al profesor, a la persona que es, su vida, su biografía; porque ser maestro/maestra no es sólo de 8:00am a 4:00pm, va más allá del espacio escolar, el aula, o poseer —como si fuese una vasija que llenar— de un conjunto de habilidades técnicas, al respecto expresa Goodson (en Hernández, 2000: 47):

³ La propuesta de concebir al “docente como persona” como entidad donde su vida privada y su quehacer profesional se entran para autorregular sus experiencias y su accionar, aparece en la investigación educativa hacia 1970, expresión/término acuñado por Ada Abraham en su obra “El enseñante es también una persona” (1986) en la que refiere a la persona del maestro como unidad, desde una perspectiva psicoanalítica y rogeriana.

⁴ Siguiendo a Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004), la *articulación*, es entendida en este trabajo como una práctica que establece una relación entre elementos que intentan organizar fragmentos de realidad y dotarlos de sentido, además de resultar modificados en su identidad por la práctica misma. Y no como un complejo relacional dado, como la suma de las partes, puesto que ninguna identidad o estructura, es autocontenida, fija, cerrada en sí misma, sino que se constituye como transición, relación, diferencia, de acuerdo a condiciones materiales y simbólicas concretas.

⁵ De acuerdo con el planteamiento de Stuart Hall (2003: 20), la identidad es un concepto que funciona “bajo borradura”, es irreductible, no puede pensarse como un absoluto, esencia. Las identidades son construidas de múltiples maneras, a través de discursos, prácticas, representaciones y posiciones diferentes, exterior constitutivo —lo que no es, falta—, a menudo cruzados y antagónicos; sujetas a una historización radical, en constante proceso de cambio y transformación, de devenir. Son puntos de encuentro, articulación temporal a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. Para Caruso y Dussel (2001: 45) la identidad del sujeto no está garantizada porque es un espacio de confrontación y de historia.

⁶ Expresa Hall (retomando a Bhabha, 1994), que las *unidades* proclamadas por las identidades no son totalidades naturales e inevitables, éstas se construyen dentro del juego del poder y la exclusión.

⁷ Siguiendo a Karl Jaspers, hablamos de comprensión y no de explicación, porque la primera permite entender lo singular, la segunda supone una ley o al menos un cierto orden que regula los hechos.

La profesión docente, si ha de ser recordada como socialmente importante, se tiene que dirigir no solamente a sobrevivir en una clase o impartir el contenido de una asignatura. Aunque ésta es una parte significativa, no resulta suficiente. El profesor o profesora debe pasar de una competencia técnica a una competencia social, la cual requiere tomar conciencia de su misión social. Creo que los mejores profesores no son formalmente conscientes de esto; llevan dentro una fuerte pasión, la de creer por encima de todo en la misión de enseñar. [...] La enseñanza es una profesión maravillosa si podemos equilibrar las competencias técnicas con las sociales.

Cualquier acción a emprender, para hacer posibles los mundos de los docentes entrevistados, o de otros(as) maestros(as) deberá tomar en cuenta sus saberes, prácticas y experiencias, de concebirlos en su totalidad, como personas y sobre esa base construir. Fullan y Hargreaves (1999) sostienen que hay algo apreciable en casi todo maestro, que se debe hallar, reconocer y premiar, valorarlo como persona, condición *sine qua non* para sustentar cualquier estrategia de desarrollo del personal y de mejora escolar. Compartiendo la visión de los autores en mención, la docencia no es una acumulación de habilidades técnicas, conjunto de procedimientos o contenidos específicos a asimilar; es una práctica que incide en la vida y el desarrollo de muchos sujetos, que es clave en la construcción de futuro, tiene un papel ético y moral —dado que tiene que emitir juicios, tomar decisiones en situaciones de incertidumbre inevitable— y conductas aprendidas, manual a seguir. Las voces de los docentes merecen ser escuchadas, de lo contrario, se sentirán frustrados y desalentados. Desconocer o tratar desconsideradamente las intenciones de los docentes pueden generar resistencia y resentimiento (Fullan y Hargreaves).

Como bien señalan Giddens (1995) y Ricoeur (2003), el sujeto es un proyecto reflexivo en continua elaboración, por lo que el relato de vida proporciona una conciencia parcial y selectiva de la construcción subjetiva, del Yo, realizada siempre desde la perspectiva de una coyuntura temporal particular, en otras palabras, los relatos que los profesores nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo (Bolívar, 2014: 715).

Lamentablemente, apuntan Butt y colaboradores (1992, como se cita en Goodson, 2003: 741), los profesores se han visto confrontados durante toda su vida, con ciertos estereotipos negativos —maestro como robot, demonio, ángel, bola de nervios, apático, entre otros—, además de responsabilizárseles del fracaso educativo. Y qué decir de las descripciones de la enseñanza, como una profesión floja y sin estructura, mal pagada, con aumentos salariales que no toman en cuenta los méritos, han ido de la mano con representaciones de la enseñanza como punto muerto, repetitivo, letárgico. Dentro de la comunidad educativa, la imagen de los profesores es la de profesionales a medias que carecen de control y de autonomía sobre su propio trabajo y como personas que no contribuyen a la creación de conocimientos mediante la investigación, ha permeado, e inclusive petrificado, el ámbito educativo.

A ello sumamos la desgracia de que el punto de vista de los docentes suele estar ausente en muchas de las transformaciones y reformas educativas llevadas a cabo en todo el mundo; en este sentido, el valor de los estudios sobre el trabajo y la vida de los mismos, es el de hacer visible la mirada que éstos tienen sobre su propia actividad, existencia, además de funcionar como un antídoto para ese “olvido” voluntario. Al centrarnos en la labor y la persona del educador podemos dar cuenta de sus mundos posibles, de sus ideales para reformar, reestructurar, repensar la enseñanza.

Como bien refiere Bolívar (2014, siguiendo a Goodson, 2003), en momentos de reforma, de reestructuración educativa, comprender al educador como persona no es sólo algo idealista, es también una forma de incidir políticamente; de continuar ignorándolos las reformas están destinadas a fracasos muy costosos, expresa:

En este contexto, donde las modificaciones promovidas externamente pueden quedar más en simbólicas que en sustantivas, se requieren nuevos modelos de cambio educativo que partan de la personalidad y vida de los agentes para comprometerlos, colaborativamente, con la renovación de sus contextos de trabajo. Cambios al margen de los sentimientos, inquietudes e identidades del profesorado, en la modernidad tardía, están condenados al fracaso. Dado, pues, que el trabajo y profesionalidad de los profesores —junto a sus preocupaciones personales— están en el corazón de la educación, cambiar la educación es modificar las condiciones de trabajo del profesorado. Los cambios deseables deberán ser renegociados con las fuerzas internas a nivel micropolítico de cada escuela para, posteriormente, por redes o coaliciones, buscar su generalización. Las historias sociales del cambio fuerzan a no pensarlo al margen de las vidas profesionales del profesorado. (p. 724).

Esta es otra cara del cambio educativo,⁸ indagar en aquello que mueve a los profesores a hacerlo mejor, a levantarse cada día para asistir a sus centros de trabajo. Para François Dubet “el trabajo escolar no es un trabajo como cualquier otro, ya que, para ser eficaz, es necesario que el individuo se comprometa y le dé sentido” (2011: 68).

Metodológica y teóricamente, Casey (1992: 88, como se cita en Goodson, 2003: 743) nos advierte de las implicaciones de omitir, silenciar de manera sistemática la voz de los docentes o, en el mejor de los casos, entrevistarlos con base a un conjunto de preguntas de opción múltiple (cuestionario), lo más que se obtendrá es una visión reduccionista e instrumentalista del profesorado, objetos manipulables para propósitos específicos. Políticamente, los resultados obtenidos se verán reflejados en “políticas educativas elaboradas con base en sistemas de recompensa y castigo, muy convenientes para las instituciones, en vez de construirse en congruencia con los deseos de los docentes de darle un sentido a su vida.”

Retomando a Butt y colaboradores (1992, como se cita en Goodson, 2003), quienes denominan “crisis de la reforma” a las iniciativas de reestructuración, reforma, que consisten en prescripciones que se importan tal cual, a las aulas, aunque hayan sido desarrolladas en otro lugar completamente distinto por autoridades políticas. Crisis de optimismo prescriptivo, fe ciega en el hecho de que lo que se dicta desde la cúpula política y se escuda tras pruebas de responsabilidad y eficiencia tendrá consecuencias reales en la práctica.

El valor de recuperar los testimonios acerca de la vida y el trabajo de los docentes estriba, en poner al descubierto la superficialidad, de la visión empresarial y prescriptiva sobre el cambio educativo. Otro de los méritos, son las nuevas perspectivas sobre la socialización del docente; las formas en cómo se relaciona con su contexto histórico, escribe la historia del presente y ver bajo una nueva luz el abanico de elecciones, contingencias y opciones que se abren para los sujetos. De acuerdo con Susan Street (2015: 207) la narrativa personal es la forma más pertinente de exponer

⁸ Cambios educativos, búsquedas desesperadas de decir algo para en la última sílaba darlo por terminado; textos, leyes y currículum que se reproducen y producen hasta el hartazgo, reformas que se venden, pero sobre todo, que se compran, mientras hacemos que el cuerpo del otro espere inmóvil, lo masacramos, ignoramos, silenciamos, asimilamos, globalizamos, excluimos, expulsamos, asesinamos, blanqueamos, normalizamos (Skliar, 2011: 21 y 23).

lo que se quiera decir sobre la implicación de uno (entendido como *colmena de seres*) en relación con el mundo, con los proyectos de vida, con el transcurrir del tiempo y del ser en su continuo ser siendo.

1.2 Espirales teórico-metodológicos.

La realización de este estudio surge del impulso optimista por descubrir aquellos recursos insospechados que movilizan docentes “ordinarios”, desplazando, atravesando, cruzando fronteras, creando resistencia, subversión a aquellas fuerzas, poderes que les designan un camino, un deber ser-estar, impidiéndoles su realización, el desarrollo (máximo) de su potencial. Aunque como refiere Hugo Zemelman (2010: 13), es difícil hablar y apostar por la potenciación de los sujetos en un mundo como el que vivimos, en donde soñar se ha reducido a éxito y éste a su vez en logros materiales, reconocimiento (fama); época donde cada vez más se pierde la necesidad de trascendencia moral y el deseo de aventurarse, de atreverse. Uno de los desafíos es recuperar la experiencia, aprender de ella para significar/resignificar la vida con el/los otro(s), será formativa, potenciadora en la medida en que se trabaje lo acontecido, para anclarlo a las prácticas, a la intervención educativa, pedagógica. Es ahí donde radica la importancia de acopiar, documentar, analizar, sistematizar, escriturar los saberes que producen los docentes a partir de sus experiencias, de las situaciones que protagonizan cotidianamente, de los problemas que solucionan y también de los que descubren. Es a través de la narrativa que los saberes, experiencias pedagógicas y mundos posibles, son recuperados. Relatar lo vivido posibilita reflexionar y tomar conciencia de aquello que “nos” pasó, apropiarnos de lo vivido para encarar el presente y re-organizar las respuestas frente al futuro.

Conocer y analizar las experiencias pedagógicas que docentes normalistas designan como significativas, dentro de sus propias narrativas y en vínculo con los mundos posibles que ellos mismos elaboran, vislumbran, construyen, inspirando su existencia y/o su práctica docente, constituye el objetivo más amplio de investigación. Para abordarlo, ocuparemos un enfoque teórico-metodológico de corte cualitativo-hermenéutico (Garay: 1997: 22), es narrativo por permitirnos pensar más allá de los datos y entender los acontecimientos que se despliegan y en los cuales los sujetos interpretan los hechos y se debaten en sus luchas cotidianas.⁹ Y responder a las principales preguntas que son:

¿Qué sentido(s) otorgan los docentes a los acontecimientos que relatan?

⁹ Retomando a la autora citada, la historia oral se encuentra en otro nivel epistemológico, en un nivel de conocimiento reflexivo y crítico —al abordar el ámbito subjetivo de la experiencia humana— abierto a la pluralidad y al cambio; además de ser fuente inagotable para conocer las prácticas sociales de una cultura, al leerse como textos llenos de significados o como referentes de procesos sociales. Como se ha hecho mención, las vidas humanas no se dan en el vacío, en la nada, se proyectan en relaciones, configuraciones múltiples y diversas entre sujeto-sociedad, en coordenadas de tiempo-espacio particulares. Por otra parte, Andrea Alliaud (2006, 2011) en el marco metodológico y epistemológico del presente estudio, señala que la investigación social (incluida la educativa), al enfrentarse con cuestiones de significado y comprensión de las formas en como los seres humanos experimentamos el mundo, no puede ser otra cosa que cualitativa e interpretativa.

¿Qué tipo de experiencias pedagógicas les son significativas y cuáles son sus características?

¿Qué saber(es)/conocimiento(s) emergen de las experiencias pedagógicas?

¿Qué mundos posibles vislumbran?

Los objetivos que se formularon para este estudio son:

- Recuperar las experiencias pedagógicas significativas y mundos posibles de docentes de las Escuelas Normales “Sierra Hidalguense” y “De Las Huastecas” (Edo. Hgo.), mediante su narrativa.
- Conocer y comprender los sentidos y significados que los/las maestros/maestras otorgan a las experiencias pedagógicas que denotan como significativas en su narrativa y que le dan contenido al sujeto docente.
- Analizar e identificar saberes y conocimientos emanados de las experiencias pedagógicas de los docentes, así como mundos posibles, encuentros y desencuentros en sus narrativas.

Este documento no pretende ser un manual y mucho menos un marco normativo —deber ser— o receta de la “buena enseñanza” o “buena formación” para los actores educativos de las instituciones formadoras de maestros, en todo caso, es preferible constituya una memoria pedagógica,¹⁰ narrativa que abra interrogantes, reflexiones y promueva respuestas/interpretaciones diversas.

Una de las apuestas de este trabajo, de este texto, es el de constituir un pretexto para generar espacios en los que docentes formadores de otros docentes, compartan, intercambien sus experiencias docentes, así como aquellos saberes que potencien, nutran las prácticas y procesos de formación que puedan emprenderse; crear una red (producción de lazos) que permita tejerlas, crear otras historias del magisterio. Ello permitirá ir quebrantando/resquebrajando la historia única, así como los modelos de formación docente en donde se concibe al otro como carente, faltos de conocimientos y saberes, como un recipiente a llenar, tabula rasa. Otra de las rupturas de este trabajo, es la de utilizar al otro como el que debe ser transformado.

El relato que interesa recuperar, resaltar, no es el contar “heroico” de los grandes personajes, de los que saben todo y/o todo les sale bien, del sujeto “perfecto” que por sus características impone un “deber ser”, alejando, inhibiendo, paralizando la acción. La predilección fue el contar que surge desde el quehacer cotidiano de protagonistas anónimos, con un legado valioso (saberes experienciales y mundos posibles) que suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Cautiva “el relato sencillo, pequeño y terrenal de aquel que se muestra y que,

¹⁰ Por memoria pedagógica se entiende, al esfuerzo por recuperar las voces, los testimonios de actores y protagonistas de acontecimientos pedagógicos de la historia reciente, del presente (véase a este efecto lo dicho en Aróstegui, 2004:41-75) que escapa vertiginoso; varios de ellos marcados por la violencia política, el genocidio y la vulneración de derechos humanos. De acuerdo con Herrera y Merchán (2011: 1), buena parte de la producción narrativa está motivada por la necesidad de denuncia, el esclarecimiento de los vejámenes ocurridos, así como por la urgencia de encontrar posibilidades por recomponer sus historias socio-culturales, es decir, a que hechos tan dolorosos, “experiencias límites de terror y represión”, no se repitan.

al hacerlo, puede constituirse no en un modelo sino en un ejemplo posible /entre otros) abriendo, de este modo, una posibilidad desde lo concreto, desde la sencillez y la complejidad que plantea el hacer.” (Alliaud, 2011: 100). Relatos —no muy frecuentes de escuchar— que hablen de los pequeños pasos, de las victorias conquistadas y las derrotas sufridas en la aventura de vivir, en el maravilloso viaje de la existencia humana. Narrativa cargada de energía creadora, que describe, interpreta y expresa, antes que tratar de dar explicaciones. Siguiendo el pensamiento de Larrosa (1998: 26), la recuperación de las voces, narrativas, sin pretensión de universalidad o verdad absoluta en sus enunciados, constituyen una alternativa para la formación docente y la transformación profesional, de las vidas concretas de la gente, al vehicular sentido(s) para lo que nos pasa.

La elaboración del guion de entrevista (ver apéndice 1), como técnica generadora de conocimiento (Berg, 1990), vía de acceso a la subjetividad y narrativa del sujeto, basada en el intercambio de opiniones, ideas o puntos de vista, a través del diálogo¹¹ entre entrevistador y entrevistado, con el propósito de que el entrevistado construya una autopresentación, de empujar hacia una superficie constituida por palabras y sintaxis, pensamientos latentes y no formulados; en este sentido “...la narración se construye progresivamente durante la entrevista y lo interesante desde el punto de vista de la problematización no es la historia completa sino la construcción misma del relato” (Berg: 1990: 9).

Entrevista de carácter semi-estructurada, que tuvo como ejes, las categorías propuestas en este trabajo (experiencia pedagógica significativa y mundos posibles). Es importante mencionar que, para llevar a cabo las entrevistas, se solicitó a los docentes su consentimiento para grabar e informó que les sería devuelta la transcripción de la misma para su revisión y aprobación.

Se entrevistó a un total de quince docentes, siete de la Escuela Normal “Sierra Hidalguense” (ENSH) —de 19 docentes que conforman la plantilla— y ocho de la Escuela Normal “De Las Huastecas” (ENLH) —de 25 docentes que integran la plantilla institucional—. De acuerdo al género, fueron seis mujeres (dos de la ENSH y cuatro de la ENLH) y nueve hombres (cinco de la ENSH y cuatro de la ENLH).

Antes que la cantidad, número de relatos, se priorizó la potencialidad de los mismos, para el desarrollo de una mayor comprensión de la realidad (Rodríguez Gómez, *et al.*, 1999). No obstante, de acuerdo a la plantilla de ambas Normales, se logró entrevistar a una cantidad representativa de docentes, en promedio poco más del 30%. Nuevamente, se hace hincapié de las dificultades contextuales para realizar el encuentro.

Los conocimientos y saberes (producción histórica y colectiva) obtenidos en este estudio; mediante la narrativa de docentes de dos Escuelas Normales en el Edo. de Hidalgo, no sólo expresan la forma en que comprenden y construyen día a día (su estar en el mundo) la realidad social (concebida como proceso, construcción dinámica, transformable, rica, compleja y

¹¹ La concepción que se tiene de *diálogo* en este estudio, no es el de mera conversación para obtener información, sino la implicación e intercambio con el otro, que produce saberes y mundos compartidos.

contradictoria, la cual nos ubica en escena, en un tiempo y espacio particulares), también nos hacemos personas,¹² “investigador” y sujeto nos afectamos mutuamente.

1.3 Narrativa. Modalidad de pensamiento, productora de conocimiento y forma artística.

De acuerdo con Judith Butler, el lenguaje es una estructura que nos precede, es determinante en la producción de subjetividad.¹³ Butler nos recuerda que somos seres lingüísticos, seres que necesitamos del lenguaje para existir, posibilitándonos este hacer-mundo y hacer-sentido. “Hacemos cosas con palabras, producimos efectos con el lenguaje, y hacemos cosas al lenguaje, pero también el lenguaje es aquello que hacemos. Lenguaje es el nombre de lo que hacemos: al mismo tiempo “aquello” que hacemos (el nombre de una acción que llevamos a cabo de forma característica) y aquello que efectuamos, el acto y sus consecuencias.” (Butler, 1997:25).

Siguiendo a la filósofa norteamericana, se piensa el lenguaje como agencia, condición de posibilidad del sujeto, acto prolongado, representación con afectos. El lenguaje da vida, nombrar es dar existencia, la palabra produce realidad. Hablar es existir absolutamente para el otro (Fanon, 2009: 49). En este sentido, cuando pensamos en *mundos posibles*, éstos deben traducirse en decibles, en legibles, visibilizar lo invisible, mirar-abrir nuevos contextos, horizontes de posibilidades, así como producir nuevas y futuras formas de legitimación, de encuentro con el otro.

La palabra es reflexión y acción, ya que cuando se nombra, se enuncia, producimos realidad. La Biblia —uno de los textos religiosos más antiguos y trascendentales— expresa en el Génesis 1:3 “Y dijo Dios: Sea la luz; y fue la luz”; mediante la voz, la palabra, un ser supremo creó el universo, el mundo. De acuerdo con Dan Slobin (como se cita en Bruner, 2013: 106), reconocido estudioso de la relación entre pensamiento y lenguaje, expresa:

No es posible verbalizar la experiencia sin asumir una *perspectiva*, y [...] el lenguaje en uso favorece estas perspectivas particulares. El mundo no presenta “eventos” por codificar en el lenguaje. Antes bien, en el proceso de hablar y en el de escribir las experiencias se transforman, filtradas mediante el lenguaje, en *eventos verbalizados*.

La raíz etimológica de narrar, deriva de *narrare* en latín y de *gnarus* que quiere decir “aquel que sabe de un modo particular”; de ello se infiere que relatar implica un modo de conocer, un modo de narrar. A través de la narrativa damos forma, orden y significado a la vida, estructuramos

¹² Al proceso de aprender por medio de las experiencias vividas, para Abbagnano (1980), Rogers (1971) y Sartre (2008), es convertirse en persona.

¹³ La subjetividad puede ser entendida como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto —siempre en construcción y abierto al cambio—. La subjetividad es concebida como lo interior del sujeto, diferente del afuera (a lo que se considera objetivo), sin embargo no existe tal dicotomía. De acuerdo con Lilia Vargas “...la subjetividad no es algo preexistente, sino que se hace en el acto discursivo, en una narración de sí mismo, del otro y del mundo, de su pasado, presente y futuro, en el aquí y el ahora de la palabra [...]; el lenguaje no representa la realidad sino que la construye, es decir, al nombrarla, no sólo la nombramos sino la erigimos.” El sujeto en sus procesos de constitución y formación, está sometido a una temporalidad múltiple, a la diversidad de experiencias y afectos que lo hacen resignificar y guardar una relación con los saberes pasados, presentes y futuros (ideales, deseos) que le son presentados/expuestos imbricadamente en el lenguaje. Con el acceso al lenguaje, a la simbolización, el sujeto podrá nombrar, representar, articular, interpretar, conocer, significar.

la realidad,¹⁴ la legitimamos. Es expresión de la condición humana, en un contexto histórico, tiempo-espacio particulares, “...contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez.” (Bruner, 2013:16).

No obstante, la narrativa es normativa, la tomamos en cuenta al dar forma a nuestra vida. Nos ofrece también un repertorio de imágenes de lo posible en un mundo imperfecto, de domeñar el error y la sorpresa (Bruner, 2013: 52); despierta nuestra capacidad de encontrar sentido en las cosas, cuando no lo tienen.¹⁵ Para Imre Kertész (2002: 118), la vida en sí misma carece de sentido, somos nosotros el nexo, los mediadores que ligan la vida con el sentido. No pensamos en el vacío sino en el seno de la cultura y en un territorio de intercambios de afectación.

De acuerdo con María Zambrano (1934), hablamos porque algo nos apremia y la palabra nos libera; escribimos para reconquistar la derrota sufrida, para vencer los instantes vacíos, idos, el fracaso incesante de dejarnos ir por el tiempo. Para Gloria Anzaldúa (2015), es expresar nuestro *sentipensar*, acto de hacer alma, alquimia, proceso chamánico en tanto que tiene el poder de transformar al narrador y al oyente en algo o alguien diferente. Recuperando a Sylvia Molloy, narrar es un acto de exploración y recuperación de las riquezas y particularidades, pero también de apropiación y sobre todo de transformación; un juego dialéctico entre pasado, presente y futuro. La vida es relato, fuente infinita de sentidos, saber sobre la experiencia.

“El talento narrativo es rasgo distintivo del género humano tanto la posición erecta o el pulgar opuesto. [...] Somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi tan “natural” como el lenguaje” (Bruner, 2013:11 y 122), tanto así que pareciera obvia, sin embargo transfigura “lo banal” cuando se trata de comprender, explicar lo que hacemos; traslada nuestra producción de sentido al mundo de lo posible (*Ibidem*: 24) —de lo que podría ser en el futuro—, mediante el prisma de la imaginación.

William Labov, lingüista apasionado por el lenguaje de la narrativa y usos, consideraba al igual que Aristóteles que el relato era un medio para comprender y llegar a pactar con lo que es inesperado, desagradable, imprevisto (*Ibidem*: 14); de otro modo no habría historia, relato que contar.

Si bien, los relatos son la moneda corriente de una cultura, ésta crea e impone lo previsible, eliminando/naturalizando lo que contraviene a sus cánones (se legitima).¹⁶ Las historias, brindan

¹⁴ Afirma Bruner (2013) que nos referimos a acontecimientos, objetos y personas por medio de expresiones que lo colocan en un mundo narrativo: “héroes” que condecoramos por su valor, por sus hazañas; “villanos” vilipendiados por sus fechorías; “príncipes azules” y “princesas rosas” que se enfrentan a los obstáculos, hechizos de una malvada “bruja” para que su amor triunfe para toda la vida; incluso la ficción da forma al mundo real, “modela” la experiencia. “Nuestras historias no sólo cuentan, sino que imponen a lo que experimentamos una estructura y una realidad irresistible; y además una actitud filosófica.” (p. 125).

¹⁵ Experimentos realizados por Michotte y Miles (1964), en donde los sujetos observaban figuras geométricas en movimiento, demostró que los participantes construían confiadamente elaboradas historias para explicar la más simple de aquellas configuraciones; constituyendo una prueba de que todo sujeto tiene una urgencia fuerte y natural por contar una historia cuando tiene que dar sentido a sus experiencias.

¹⁶ El conocimiento que posee toda cultura, señala Carrillo Trueba (2006: 103), no sólo es parte del contexto donde se encuentra inmerso y resultado de una historia determinada; es un elemento constitutivo de la misma al contribuir a su formación, en los modos de relacionarse con el otro, con la vida. En este trabajo, el conocimiento es concebido como acción resultante de determinado modo(s) de habitar el mundo, de existencia. Siguiendo a Luz María Chapela

modelos de mundo y modela también las mentes que intentan darle sus significados, se comparten sentidos. “Con el tiempo, el compartir historias comunes crea una comunidad de interpretación, cosa de gran eficacia no sólo para la cohesión cultural, sino en especial para la creación de un complejo de leyes: el *corpus juris*.” (Bruner, 2013: 45).

El narrar no es inocente, abriga finalidades específicas, está relacionada con el poder (Bruner, 2013:15). Si bien, las narrativas son particulares, forman parte de un conjunto de mecanismos culturales específicos, no están divorciadas de su localidad como construcciones sociales dentro de estructuras de poder y un medio ambiente social. De acuerdo con la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, el peligro de la historia única (2009), radica en mostrar a un pueblo, grupo, como una sola cosa, una sola cosa una y otra vez, hasta que se convierte en eso. Los relatos siempre son narrados desde alguna perspectiva en especial, también se definen por “ser más grande que otro” ¿cómo se cuenta? ¿quién las cuenta? ¿cuándo se cuentan? ¿cuántas historias son contadas?¹⁷ Por ello es trascendental escuchar estas voces, resistirse al determinismo, al imperialismo de un discurso, reforma, que intenta borrar las singularidades y aniquilar la capacidad de asombro, de vislumbrar horizontes de posibilidades; para construir otras historias del magisterio que nos permitan visibilizar, empoderar y humanizar, así como sublevar saberes sometidos, soterrados en el interior de conjuntos funcionales y sistemáticos (Foucault, 1979).

La narrativa es un arte profundamente popular, que manipula creencias comunes respecto de la naturaleza de la gente y de su mundo. Está especializada en lo que es, o se supone que es, dentro de una situación de riesgo. Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana. Como también con nuestra imperfecta comprensión de esta condición. Las historias hacen menos sorprendente, menos arcano, lo inesperado, le dan un aura análoga a la cotidianidad. (Bruner, 2013: 126).

El relato es una forma de representarnos a nosotros mismos, de definirnos tal vez, de verbalizar lo que somos, pero también lo que deseamos ser, en lo que nos gustaría convertirnos; de construcción, creación y recreación de identidad.¹⁸ En palabras de Bolívar (2014: 721), “la narración de un relato de vida no sólo es un medio para expresar un sentido de sí mismo, sino para articular un concepto de sí mismo, una identidad.”

Para Bruner (2013: 122), la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos es lo que da existencia a la identidad; como ejemplo de ello hace referencia a una patología neurológica llamada dysnarrativia, que es una grave lesión en la capacidad de relatar o comprender historias,

(2007: 80 y 81), el conocimiento se construye con experiencia, información, reflexión, conversación, imaginación, debate, además de tiempo, juego, lenguaje y arte; es un proceso vivo y siempre abierto.

¹⁷ Otros recursos narrativos, como los cuentos populares, leyendas, literatura, inclusive chistes y chismes son necesarios para convencionalizar/equilibrar las desigualdades que la cultura genera, manteniendo al margen, frenados, sus desequilibrios e incompatibilidades. Heterologías o ciencias del otro como apunta De Certeau (2000: 174) que tienen como rasgo común la intención de escribir la voz. Lo que habla de lejos debe encontrar sitio en el texto. La oralidad permanece indefinidamente como una exterioridad sin la cual la escritura no funciona. La voz hace escribir.

¹⁸ De acuerdo con Hall (2003: 18), la naturaleza ficcional de la narrativización del yo, “no socava en modo alguno su efectividad discursiva, material o política aún cuando la pertenencia, la “sutura en el relato” a través de la cual surgen las identidades resida, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por lo tanto, siempre se construya en parte en la fantasía o, al menos, dentro de un campo fantasmático”.

disgregando el sentido de identidad, la memoria y la afectividad son severamente afectadas; asociada a otras neuropatías como el síndrome de Korsakov o el Alzheimer. En donde los enfermos no sólo pierden —paulatinamente— el sentido de sí mismos, también el sentido del otro, de vínculo.

Nuestros relatos se reinventan/reivindican a partir de nuevas situaciones, amigos, iniciativas, así como de nuestra memoria, sentimientos, ideas, creencias... subjetividad. De nuestro sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio —como especie—, de *trascendencia*. “Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso.” (Bruner, 2013: 130). En la obra “Realidad Mental y Mundos Posibles” (2012) del citado autor, plantea la narrativa como una de dos modalidades de funcionamiento cognitivo; la cual se dirige hacia el mundo, pero no hacia cómo son las cosas, sino hacia cómo podrían ser o haber sido. Las construcciones narrativas dan forma a las realidades que crean, es decir, nos convertimos en aquello que contamos (2012: 59). La segunda modalidad es la paradigmática o lógico-científica, la cual se ocupa de verificar las proposiciones bien formuladas acerca de cómo son las cosas (Bruner, 2013: 140).

Ahora bien, la narrativa no es un modo improvisado de generar conocimiento, aunque tampoco el único de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque sí el más penetrante e importante de hacerlo para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana,¹⁹ en contextos particulares (Atkinson, P., 2005).

Antonio Bolívar Botía y Jesús Domingo Segovia, destacados/reconocidos investigadores españoles en el ámbito educativo y pedagógico, afirman que el enfoque biográfico-narrativo tiene hoy una identidad propia dentro de la investigación cualitativa (potenciada ante el desengaño postmoderno²⁰ de las grandes narrativas y la reivindicación de la dimensión personal en las

¹⁹ Agnes Heller, filósofa húngara, quien ha realizado el trabajo más sistematizado que existe, teorizado sobre la vida cotidiana, concibiéndola —en el sistema capitalista— como la reproducción del hombre particular, en una lucha por la sobrevivencia. Para Emma León (1999) la función reproductiva, lineal (estable) e imperturbable de la vida cotidiana es una visión reduccionista que deja poco margen a la comprensión de otros procesos, ya que en ésta pueden expresarse puntos de ruptura, prácticas o acontecimientos que contravienen, disienten del orden social. La vida cotidiana no es sólo la posibilidad de lo funcional o útil, es también espacio de transgresión, ruptura, gestación de insatisfacciones, de transformación radical. Por contradictorio que parezca todo equilibrio social es inestable, precario o contingente; la banda, cinta o anillo de Moebius así lo demuestra, el juego dialéctico de su adentro-afuera, interno/externo, la vida cotidiana —la vida misma— no escapa a ello, es en ésta donde se construyen los movimientos que tenderán a romper los contrapesos sociales. Siguiendo el hilo de la argumentación, el sociólogo alemán Alfred Schütz, entiende la vida cotidiana como un mundo de intersubjetividades, que no se ata a estructuras fuertes, creadas o dadas, que otorgan seguridades ontológicas. Si lo cotidiano es una relación intersubjetiva los hilos en los que se sostiene son siempre frágiles, cambiantes. Para Michel De Certeau (1993), lo cotidiano está sembrado de maravillas, de lenguajes que se inventa con mil maneras de cazar furtivamente. En esta misma línea de pensamiento para Alliaud y diversos autores, la cotidianeidad, lo común es la fuente, materia prima de los narradores (2006:13).

²⁰ Jean-François Lyotard, filósofo francés, reconocido por su introducción al estudio de la postmodernidad, con su obra *La condición postmoderna. Informe sobre el saber* (La condition postmoderne. Rapport sur le savoir, 1979). Declaró en una conferencia impartida en Barcelona (Esp.), en octubre de 1985, que “debemos acostumbrarnos a pensar sin moldes ni criterios”, ante el fracaso de los grandes ideales de la modernidad —progreso tecnocientífico y económico—.

ciencias sociales; antropología y etnografía, sociología, historia, lingüística y teoría literaria, filosofía, psicología y educación).

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (Bolívar y Domingo, 2006: 6).

A través de esta perspectiva/enfoque teórico-metodológico, fenómeno y método para Clandinin y Connelly (1990), se resalta el valor de la experiencia y el saber acumulado; devela a partir de la voz de los protagonistas cotidianos —de sus relatos de vida—, sus experiencias, percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que —desde su perspectiva— han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (Bolívar y Domingo, 2006:8). Se recuperan las voces —tradicionalmente silenciadas— de los protagonistas del día a día, así como un conjunto de dimensiones (crisol), de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera); que otros modos de investigar dejan fuera.

...contar las propias vivencias e interpretar dichos acontecimientos, a la luz de las personales historias de vida de los narradores, es —en sí misma— una fuente enraizada de formación y un medio de proyectar el futuro desde el saber acumulado y experienciado. (Bolívar y Domingo, 2006: 8).

Para Bruner (1988), la narrativa va más allá de ser una metodología, es una forma de construir realidad, apropiarse de ella, así como de sus significados particulares y colectivos; es otra forma de conocimiento igualmente legítima. No es simple recogida de datos, un simple ceder la palabra a los actores sociales con horas y horas de grabación, sin análisis ni sistematización; la preocupación/ocupación del enfoque narrativo es la de contextualizar los relatos, mostrar, acercarnos a las reacciones del sujeto social, como protagonista.

El enfoque narrativo, expresan Bolívar y Domingo (2006: 32), “prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialéctico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.” (el subrayado es mío).

Intereses, motivaciones, imaginarios, afectos, convicciones, interrogantes, pasiones, tensiones, satisfacciones, frustraciones, emociones y sentimientos que impactan su labor. La subjetividad se ve plasmada, reflejada en el lenguaje, en los relatos. Mismos que nos ofrecen un fluir de interrelaciones entre el educador y su entorno; son parciales dado que los sujetos no pueden hacer acopio de todas sus experiencias en un momento dado.

Al respecto, el filósofo español José Ortega y Gasset (1947, como se cita en Bolívar y Domingo, 2006: 23) expresa:

...frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia. [...] Las experiencias de vida hechas estrechan el futuro

del hombre. Si no sabemos lo que va a ser, sabemos lo que no va a ser. Se vive en vista del pasado. En suma, que *el hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia*.

La narrativa permite vislumbrar/visualizar los problemas educativos de manera “más real” es decir, desde las consideraciones de los maestros frente a sus éxitos y dificultades (Domínguez, 2011: 30); hace prevalecer el mirar los acontecimientos desde la perspectiva de la persona —con y desde la palabra del sujeto/maestro—.

Escuelas (Chicago, Barcelona “Catalana”, Francesa ‘vinculada por la revista *Annales*’), movimientos (sociología polaca y francesa²¹) y corrientes de pensamiento (interpretaciones psicoanalíticas) han privilegiado el uso de la narrativa en investigación (biografía, autobiografía, historias de vida, testimonios, relatos), para comprender —desde distintos giros y perspectivas— el impacto del cambio y la organización social a través de la vida de los sujetos que la componen; sus reacciones ante las normas culturales que le impone su sociedad, producción de subjetividad, memoria e identidad.

Debido a la diversidad y complejidad de escenarios sociales, culturales, con distintas influencias y trayectorias empieza a desarrollarse un movimiento de apertura-flexibilización de los parámetros de investigación social (irrumpiendo con un academicismo cuantitativista), que vehicula principalmente desde la historia oral la reivindicación política de los sujetos “vencidos”, “sin historia”²² y “minorías mayoritarias” (mujeres, campesinos, obreros, migrantes, jóvenes, entre otros). A través de un corpus de argumentos, razones, principios y procedimientos de acción, estructura metodológica y epistemológica el enfoque narrativo se ha conformado una entidad propia; no es espontánea ni unilateral, es un proceso/construcción progresiva, que se ha ido configurando con el tiempo, sus usos van más allá de las áreas o los campos de estudio, de una moda.

“Desde el periodo de entreguerras a los años sesenta la investigación se centra sobre el cambio social y la aculturación y, en especial, se ocupa principalmente sobre la marginación, las minorías, etc., desde su dimensión o vivencia individual.” (Bolívar y Domingo, 2006: 18). Se interesa por recuperar la voz, comportamientos y sentimientos de los sujetos que están en los márgenes, un ejemplo en mención son las obras de Oscar Lewis: *Antropología de la pobreza* (1961); *Los hijos de Sánchez* (1961); *Pedro Martínez* (1964).

Trabajos que darían pie al surgimiento de una perspectiva más reivindicativa y emancipadora, abordando la marginación, para procurar comprender la(s) raíz(es) de la misma, así como explorar tentativas, propuestas de solución experimentadas y vividas por los propios protagonistas, con el objeto de hacer emerger “otra sociedad”. No obstante, se daría un salto cualitativo al dejar de identificar el enfoque con la marginación, las subculturas o “los sin voz” para ocuparse de la cotidianeidad, de la vida diaria (ocultado, silenciado de ésta).

²¹ Recuperación de la Memoria Histórica —tras la restauración de la democracia en diversos países que habían sufrido dictaduras—, así como del Holocausto Nazi, la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki.

²² Refiere Eugenia Meyer (1995), que en la mayoría de los países latinoamericanos se ha realizado un esfuerzo por rescatar testimonios de los “sin historia”, plasmado en “concursos nacionales”, múltiples archivos e instituciones que persiguen dicho fin.

Importancia nueva (enfoque narrativo) debido a una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales (no sólo sociológicos) ante el conjunto de fenómenos de ruptura —culturales e ideológicos— de los sistemas de referencia convencionales (crisis del funcionalismo y el positivismo). (Bolívar y Domingo, 2006: 12-13).

Nutrido desde diversos campos/ámbitos del saber y el conocimiento; desde el ámbito de la antropología, particularmente de la etnografía concebida como narrativa, discurso escrito que retrata, interpreta y ayuda a la comprensión de los otros; la filosofía ha contribuido a consolidar la argumentación epistemológica; a partir de los trabajos de Ricoeur (1995; 1999), de la Hermenéutica y de la reflexión sobre el valor del relato como herramienta, vía de conocimiento para revelar la identidad. (Bolívar y Domingo, 2006: 28). Otros estudios han centrado su interés en los modelos/estructuras lingüísticas, los cuales han ayudado a comprender las tramas y los sentidos profundos de los relatos. Desde la Psicología el valor de la narrativa radica en la recuperación del recuerdo, la memoria, así como de acciones, eventos y significados. Los feminismos y estudios de género; no sólo han contribuido a retratar a la mujer desde la mujer, ha reivindicado sus voces, desmontado prejuicios y apostado por el cambio social.

La investigación narrativa constituye hoy un punto de encuentro /intersección entre diversas ciencias sociales, configurándose como “transversal” a dichos campos. Otorga relevancia total a la dimensión discursiva del sujeto —a la producción de subjetividad, condición necesaria del conocimiento social—, a los modos de existencia (Latour, 2013), vivencia (Ortega y Gasset, siguiendo a Dilthey) y dan significado al “mundo de la vida” (o ‘Lebenswelt’ de Husserl), mediante el lenguaje (Wittgenstein).

Goodson (2003), señala que hasta hace poco las historias de vida de los docentes, era un género abandonado. No así en otros países como Japón el cual goza de una larga tradición de biografías de docentes, quizá por el reconocimiento, prestigio, que tienen dichos profesionales en la nación del sol naciente. En la década de los cuarenta, del otro lado del océano, lo que se sabía del profesorado eran datos, información arrojada por estadísticas, reduciendo al magisterio por su papel formal, como individuos que responden mecánicamente y sin cuestionar, a las grandes expectativas creadas por su papel frente al grupo.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, empiezan a ganar terreno nuevos enfoques que enfrentan las limitaciones de paradigmas anteriores, enfocándose/centrándose en la enseñanza como proceso social y en sus actores, principalmente en alumnos del sexo femenino y provenientes de la clase obrera, “los desamparados”, en tanto que los profesores eran “los malos de la historia”.

Fue en los años ochenta que la investigación sobre los docentes dio un giro, prestando atención a las condiciones —adversas— en las que laboran los docentes, sin embargo, el maestro aún no era considerado agente activo del desarrollo de su propia historia, expresa Goodson (2003: 735).

Michel Foucault (1999), Norman Denzin (1996), Nikolas Rose (1996), Goodson y Sikes (2001: 17), advierten al investigador de los peligros y limitaciones del enfoque narrativo, ya que la voz de los agentes —como dispositivo de saber y poder— puede constituir, convertirse en un instrumento de dominio, colonización, mediante el acceso al conocimiento de la vida. Otro de los

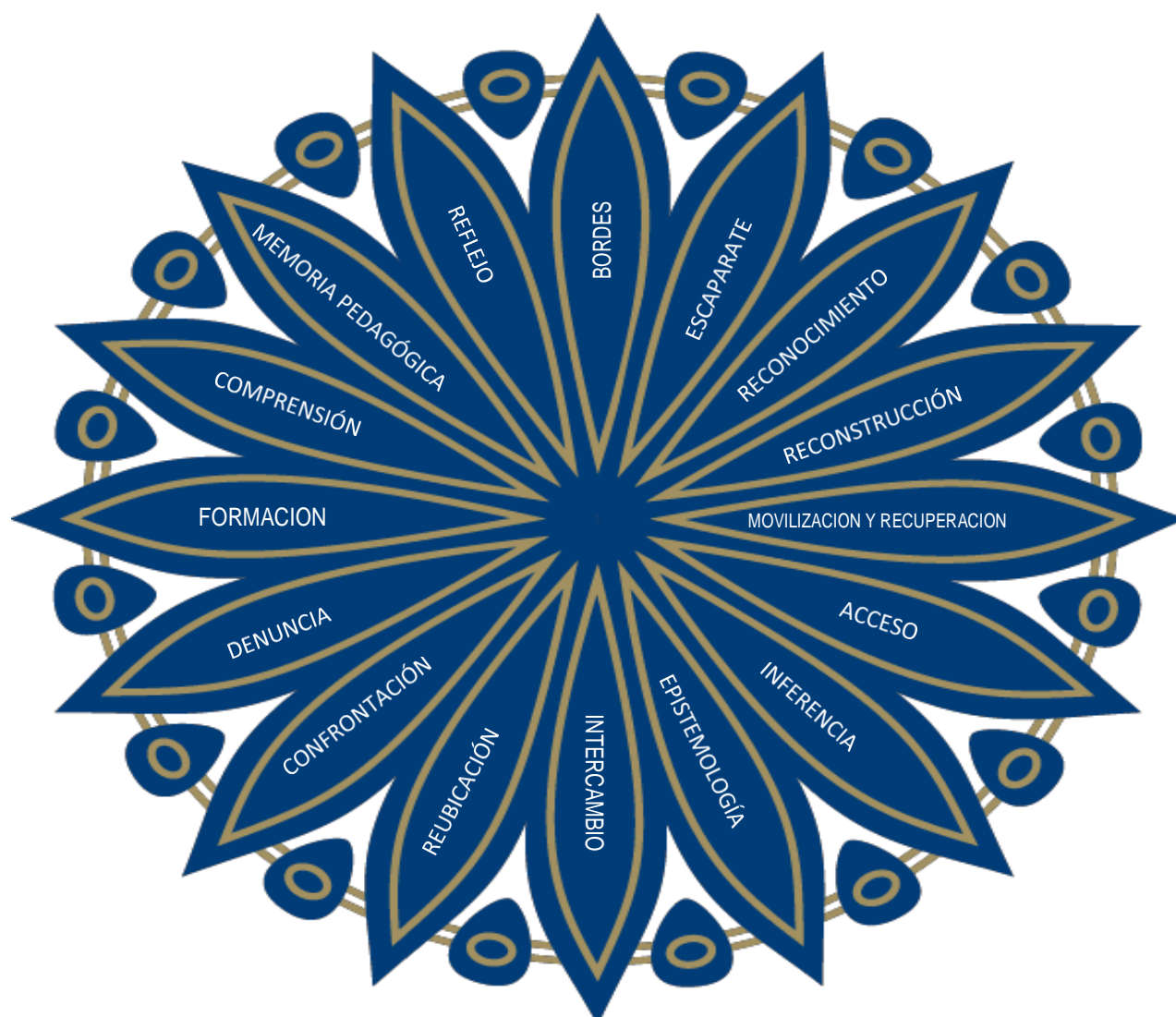
riesgos es el de expropiar las voces de los sujetos investigados; sacralizando los relatos o asimilándolos, encajándolos vanamente a tradicionales modos paradigmáticos de conocer.

Considerando lo anterior, y salvaguardando la confidencialidad de los protagonistas, “con nombre y apellido, con trayectorias e imaginarios” como señala Susan Street (2006:1), de intereses políticos y administrativos que pudiesen afectarles, para efectos de este documento, se identificarán con nombres ficticios.

Para concluir este apartado, conviene mencionar que en la revisión de investigaciones, publicaciones centradas en las biografías de docentes, en el interés de sus voces, vida cotidiana, experiencia e inexperiencia, de su trabajo en contextos particulares, del valor de sus vidas para su desarrollo profesional, destacan: Acker (1989, 1995, 1999); Bullough (2008); Huberman (1988,1991); González Monteagudo (2014); Hargreaves (1998); Goodson (2001, 2003); Escolano (1982, 1996); Novoa y Figer (1988); Bolívar, Domingo y Fernández (2001); Achilli (1996); Alliaud (2004); Rivas y Sepúlveda (2004, 2005); Sánchez-Enciso (2003); López (2010); Galván (1981); Infante (2015), Porta y Martínez (2015), Garay (1997), Street (2015).

En el pasado XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación, organizado por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, celebrado en noviembre de 2016, en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Dra. María Esther Aguirre Lora y su equipo de investigación, presentaron “Aproximaciones al Estado de Conocimiento en Historia e Historiografía de la Educación 2002-2012”, en el que destacaron como líneas emergentes de investigación, el normalismo e historia del magisterio, las normales y sus profesores; entre las cuales se inscribe este proyecto, constituyendo un insumo, una aportación al campo. Durante dicho evento, tuvieron lugar páneles, mesas, sesiones, ponencias, presentaciones de libros, conversatorios, talleres, exposiciones fotográficas en torno a las narrativas, biografías e historias de vida de maestras y maestros; formación docente; historia de las normales y las normales a través de la historia; reformas, políticas y conflictos de las Escuelas Normales; educación y mujeres; metodologías en la historia de la educación, entre otros ejes. Permitiendo ubicar, dimensionar la relevancia de este trabajo que es como un grano de arena, una página del gran libro de la historia del normalismo, y del magisterio de nuestro país, que se escribe día con día; de manera puntual de las instituciones que nos abrieron sus puertas.

A manera de síntesis, se presentan a continuación las premisas por las que se ha elegido el enfoque teórico-metodológico narrativo para la realización de este estudio:



- La narrativa permite bordear la experiencia pedagógica (misma que no se circunscribe únicamente al contexto-espacio escolar), posibilitando descubrir otras formas de intervención, de práctica y de formación.
- Escapar a las miradas homogeneizantes de la práctica educativa/pedagógica. Recuperando el valor de narraciones locales frente a los relatos únicos, al discurso hegemónico, en este caso, al de los Organismos Internacionales (Fondo Monetarios Internacional, Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que determinan-imponen las líneas de acción en materia educativa. Además de permitirnos cuestionar esencialismos del docente y su práctica.
- Reconocer, identificar que puede haber tantos modos de saber como modos de sujetos, modos de existencia, formas de ser de las prácticas; que su construcción es múltiple, diversa y compleja. Es

decir, permite aproximarnos a los tipos de saberes que se generan en la actividad, práctica que realizan los sujetos en contextos educativos, así como de la cultura en que se desarrollan.

- Incentiva los procesos reflexivos sobre/de la práctica permitiendo una reconstrucción de el/los sentido(s) y significado(s) que los sujetos producen.
- Dispositivo de movilización y recuperación de las(s) experiencia(s) —significativas—.
- La narrativa nos brinda la posibilidad de reconocer, acceder —simbólicamente— a los mundos posibles de los docentes; a las pautas y formas de construir sentido.
- Inferir cómo vive/vivió la tensión entre la formación recibida y la práctica, la apropiación de guiones y la construcción de “su lugar”.
- Epistemológicamente constituye una nueva/diferente forma de producir conocimiento. En otras palabras, la investigación narrativa permite generar espacios de reflexión para reconstruir los sentidos y significados que los actores involucrados en la construcción cotidiana de la práctica (le otorgan a ésta); así como de sus experiencias significativas.
- Herramienta de comunicación, formación e intercambio de experiencias. La facultad de narrar es una característica peculiar del ser humano que lo distingue de otras especies. Nos habilita a pensar que otras prácticas son posibles en el contexto de la enseñanza.
- Reubicar en el centro —y no en los márgenes como se ha hecho— la voz de los docentes.
- Forma de confrontación y desarticulación de la *historia única*.
- Canal de denuncia y empoderamiento, al develar “lo oculto”, lo invisibilizado.
- Medio de formación docente, al permitirle al profesor reflexionar sobre su propia práctica para ampliarla y enriquecerla; así como la reconstrucción de la experiencia pedagógica.
- Instrumento transformador, las narrativas nos permiten construir y comprender el mundo de nuevas maneras, dotarlo de significado, además de permitir comunicar nuevas ideas a los demás.
- Memoria pedagógica e histórica del magisterio, herencia potenciadora de espacios de reflexión, formación, crítica e intercambio de *saberes experienciales* que nutren, reconfiguran, resignifican las prácticas de los docentes en formación.
- Reflejo de preocupaciones y compromisos de los docentes con su quehacer cotidiano en el aula.

Capítulo II

Esbozo histórico-genealógico de las Escuelas Normales en México.

El presente capítulo busca ubicar al lector e identificar las configuración —continuidades, desplazamientos y discontinuidades— histórico-genealógicas²³ de las Escuelas Normales²⁴ en nuestro país, para comprender mejor el contexto actual de las mismas y de sus actores. Dichas instituciones han tejido una parte significativa de la historia del magisterio en México, constituyen uno de los espacios de formación y de ejercer la docencia, más representativos, por los modos de ser profesor, de ser sujeto, de existencia. El motivo por el cual la escritura de este apartado sigue un orden cronológico, es de poder recorrer en el tiempo, las formas en cómo se construyen,

²³ La fortaleza principal del enfoque genealógico es que nos permite situar los procesos de conformación histórica y social de los discursos en un espacio y tiempo determinados; atendiendo su sedimentación, emergencia y cambio. “[...] la genealogía persigue la intención de problematizar lo que se considera útil; redefine dónde es posible efectuar el cambio; porque ayuda a difuminar divisiones realizadas *a priori* entre lo que es importante y lo que no es útil. La genealogía también sugiere que debemos estar preparados constantemente para cambiar de estrategias y para cuestionar nuestras posiciones previas.” (Ásgeir, 2000: 309).

²⁴ La Escuela Normal tiene como punto de referencia histórico el continente europeo, particularmente Alemania y Francia. Se desarrolla a la par de los sistemas nacionales de educación, de institucionalización del aparato escolar, en el ámbito de la educación elemental obligatoria. Cabe señalar que las instituciones dedicadas a la formación de maestros, se gestan en periodos inmediatos al Renacimiento, a la Reforma protestante alemana y a la Ilustración, acontecimientos históricos que influyeron decisivamente en su configuración. Así como eventos políticos de trascendencia histórica: la Revolución Francesa, el gradual establecimiento del mercantilismo de la burguesía, los cambios en la distribución del poder eclesiástico, permitieron cristalizar la figura del Estado Nación y con ello, el control político de la educación, su estandarización y la preocupación por formar a los profesores para alfabetizar al pueblo (Fernández 2007, como se cita en Ramírez, 2015: 16). Aunado a la imperiosa necesidad de alfabetizar a la población, así como el de regular y controlar la educación como parte estructural del Estado, se requería de una gran cantidad de enseñantes, que los viejos sistemas de instrucción y habilitación corporativista no podían satisfacer, ante tales circunstancias se establecen las primeras instituciones para formar maestros, llamados entonces preceptores. En Francia, Juan Bautista de La Salle funda en 1685 una Escuela Normal con el título de Seminario de Maestros de Escuela, apenas 13 años después de la establecida por el padre Demia en Lyon. Posteriormente, La Salle crea otra en París basada en una orientación pedagógica cristiana (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 313). Para 1837 habían 74 Escuelas Normales en todo el territorio francés. La primera escuela normal con carácter oficial fue creada por Federico Guillermo I —Rey de Prusia— en 1732 y fue dirigida por Francke Schiemneyer. Más tarde, en 1748, Hecker fundó otra en Berlín, influenciando en gran medida la conformación de las demás escuelas que se establecieron a lo largo del siglo XVIII. (Escolano, 1982: 56). En Inglaterra, debido a la tardía intervención del Estado en la educación, —por su concepción de la misma como función de la sociedad— y a la Revolución Industrial, las primeras iniciativas de la formación de maestros se vinculan al movimiento de la enseñanza mutua de Bell y Lancaster, promovida por la National Society y la British and Foreign School Society (Luzuriaga, 1973: 186). Cabe señalar que la denominación “Normalschule” (Normal), fue empleado por primera vez por el pedagogo austriaco Messmer; su raíz etimológica deriva del latín *norma*, regla, refiere al modelo instituido para formar profesores y para regular los asuntos de la enseñanza; escuelas que constituyen la “norma”, matriz o prototipo a seguir por otras instituciones educativas. Al respecto, señala Escolano (1996: 315), que las escuelas normales fueron creadas para “normalizar” académicamente la formación de los maestros, e implementar un primer sistema de control de los discursos pedagógicos asociado a los poderes ideológicos de la época.

generan, las redes de relación entre sujetos, actores sociales (Dubet, 2011) e instituciones con políticas, prácticas y discursos particulares.

La historia y el contexto, son comprendidos en este trabajo no como un telón de fondo estático e inerte; sino como un telar, dinámico, vivo, en el que se entretejen acontecimientos, experiencias sociales, conocimientos, saberes, procesos de apropiación y resignificación, luchas, resistencias y sobre todo mundos posibles, que van delimitando —más no determinan—un horizonte, entre múltiples.

Siguiendo a Ferrarotti (2007: 33), existe la necesidad de “vincular texto y contexto”, a través de la articulación entre los relatos de vida de los docentes entrevistados, y las características contextuales del cuadro histórico objetivo, en el cual los sujetos con sus historias han ido transitando; interesa comprender las expresiones generadas en las interrelaciones entre estructura contextual (circunstancias particulares históricas y culturales) y agente.

2.1 Érase una vez...el origen de las Escuelas Normales y la formación de docentes en México.

Los antecedentes de la formación de docentes en México, se remontan al año de 1601, fecha de aparición de un grupo de personas interesadas en constituir el primer gremio de maestros, mejor conocido como el “noble arte de leer y escribir”. Fue entonces, el noveno virrey, Gaspar de Zúñiga y Acevedo (1595-1603), conde de Monterrey, quien firmara la ordenanza para su creación, cuya solicitud fue realizada por los interesados y estuvo vigente hasta el fin de la época colonial (Tanck, 1977: 90 y ss.). De acuerdo con Mar y Meza (2014), a finales del siglo XVIII, la organización en gremios, fue considerada la principal causante del atraso y decadencia del país. Los gremios fueron vistos como el impedimento de la libre competencia y la iniciativa para fomentar el progreso, en donde la educación constituía una pieza central. Finalmente, el gremio de maestros fue suprimido en 1814 por el ayuntamiento de la ciudad de México. Acontecimiento que da pauta al establecimiento de la Compañía Lancasteriana un 22 de febrero de 1822, implementando una organización escolar basada en el “sistema de enseñanza mutuo”, es decir, los que más saben, los más avanzados, le enseñan a los que menos saben.²⁵

Si bien en México, la enseñanza mutua fue practicada por algunos maestros particulares²⁶ y en las escuelas gratuitas de algunos conventos, la trascendencia de esta Compañía, fue el de constituir el fin de la educación elitista, instaurando el inicio de la educación masiva, ganándose la atención y el apoyo del gobierno, impulsando el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua en toda la nación. La buena reputación del sistema deriva de su economía y rapidez, ya que, implementando dicho método, un solo maestro podría enseñar de 200 hasta 1000 niños; los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez, cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de mayor edad y capacidad, además de ser previamente preparado por el director de la

²⁵ José María Lafragua (como se cita en Tanck, 1973: 494) señala que los cinco fundadores fueron: Dr. Manuel Codorniú, Lic. Agustín Buenrostro, Coronel Eulogio Villarrutis, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linieres.

²⁶ Alberto Arnaut (1998: 24), apunta que “la enseñanza básica oficial constituyó una de las principales fuentes de empleo de los grupos semiilustrados del país”.

escuela. La fuerza de este grupo de profesionales se constata en el hecho de que, el 26 de octubre de 1842, Antonio López de Santa Anna expide un decreto en donde se ordena fundar una Dirección General de Instrucción Primaria, la cual es encomendada a la Compañía Lancasteriana en México (Mar y Meza, 2014: 162), (Estrada, 1992).

Respecto a la creación de instituciones encomendadas a la formación de maestros en nuestro país, Luz Elena Galván (1997), señala que la primer Escuela Normal fue Lancasteriana, se abrió en la segunda mitad de 1823, sin embargo, subsistió poco tiempo debido a la falta de estudiantes. Respondiendo al deseo de mejorar y uniformar la enseñanza, destaca la fundación de las escuelas normales para varones en San Luís Potosí en 1849, y en 1853 en Guanajuato, posteriormente, en la década de los setentas del siglo XIX, se crean en dichos estados, instituciones para señoritas, en tanto que en Puebla, Sinaloa y Sonora se instauran Normales Mixtas.

Con la promulgación de la Constitución de 1857 y posteriormente las Leyes de Reforma (1859-1860), quedaría asentado el papel de la educación, como un tesoro nacional, así como la separación entre el Estado y la Iglesia, iniciando con ello la secularización del Estado. Aunado a ello, la llegada de Benito Juárez al poder, y la expedición de la Ley Orgánica de Instrucción Pública (2 de diciembre de 1867) durante su mandato, en la que se establece, en su artículo 5º, que la instrucción primaria sería gratuita para los pobres y obligatoria conforme a la ley. Esta ley consideraba, entre otras cosas, la necesidad de contar con un profesorado instruido que impartiera la instrucción primaria. Es importante mencionar que los profesores mejor preparados se quedaban en la ciudad, el resto se seleccionaba para formar parte de los maestros que trabajaban en el campo. (Galván, 1991: 83 y 84). La Ley Orgánica de Instrucción Pública, reglamentaba también, el funcionamiento de las Escuelas Normales, aun cuando en la capital del país, en 1867, todavía no existía una Escuela Normal, no obstante, existían diversas instituciones como la Escuela Nacional Secundaria de Niñas, La Escuela de las Vizcaínas y la Escuela Nacional Preparatoria, en las que se impartían cursos de pedagogía y formaban a los futuros maestros.

2.1.1 Los maestros y las Escuelas Normales en el Porfiriato.

Algunos acontecimientos como la toma de posesión de gobierno, de Porfirio Díaz, en 1876, y la orientación de su política, encaminada hacia el ideal de orden y progreso para pacificar al país; con el objeto de lograr la formación de ciudadanos capaces de realizar los ideales nacionales, se pensó en la educación positivista, introducida en nuestro país por Gabino Barreda, en 1897, todavía bajo la presidencia de Benito Juárez (Galván, 1997: 53), fueron minando la influencia institucional de la Compañía Lancasteriana, concluyendo en 1889.

El gobierno de Porfirio Díaz decide disolver a la Compañía Lancasteriana en el Primer Congreso de Instrucción Pública (1º de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890), —hito en la historia de la educación nacional—, para erigir los principios de la pedagogía moderna (positivista), así como la uniformidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria. La envergadura de conseguir tales objetivos, radica en conservar la independencia del país y hacer progresar su libertad. A partir de ese momento, las escuelas asumirán el carácter de nacionales y pasarán a depender de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Medidas que fueron tomadas ante la

heterogeneidad de la gestión escolar, la carencia de reglas fijas, la formación docente y la estructura salarial de los maestros en el país. Sin embargo, los esfuerzos por homogeneizar la educación básica de carácter público en el país (uniformar conocimientos, métodos y niveles de enseñanza), resultaron una tarea sumamente ardua, titánica, al enfrentarse con la escasez del recurso humano para enfrentar tal propósito. Pese a la disolución, se continuó implementando el principio lancasteriano,²⁷ lo que propició que el magisterio mantuviera su gran diversidad en cuanto a formación, condiciones de trabajo y estructura salarial.²⁸

Algunos de los temas tratados en el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889), se encuentran: la enseñanza elemental obligatoria; escuelas rurales y maestros ambulantes; escuelas de párvulos; escuelas de adultos, escuelas de instrucción primaria superior; trabajos manuales y educación física; locales para escuelas; títulos, salarios y Escuelas Normales. Entre las proposiciones aprobadas, resalta la uniformidad de la instrucción primaria (ciclos, métodos, textos, asignaturas, programas, edad de ingreso-egreso y sanciones), (Hermida, citada en Meneses, 1983: 443-446). Referente a las normales, se consintió la creación de más instituciones en los estados, ante la necesidad de profesores adecuados a la educación primaria, no obstante, hubo disenso de exigir que éstas fuesen uniformes a las del Distrito Federal, al considerarla un posible obstáculo a la recepción de nuevas ideas, a la innovación educativa. Se propuso un plan básico, de 25 asignaturas, que se cursarían en un lapso de cinco años, así como una primaria anexa a cada normal para facilitar la práctica profesional de los alumnos. (Meneses, 1983: 459).²⁹

²⁷ En sustitución del método de enseñanza mutua o lancasteriano, se pretendía implementar las leyes propuestas por Juan Amos Comenio (Moravia, 28 de marzo de 1592 - Ámsterdam, 15 de noviembre de 1670), es decir, proceder de lo simple a lo compuesto, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional. En donde el maestro dará lecciones de memoria apoyado de un texto; las clases serán orales implementando la forma socrática de enseñanza. (Meneses, 1983: 457).

²⁸ Arnaut expresa que una vez suprimida la Compañía Lancasteriana, la facultad de formar (especializar) en el ejercicio de la docencia fue quedando progresivamente en las modernas escuelas normales o en las oficinas educativas de los gobiernos de los estados, no obstante, eran insuficientes para satisfacer la demanda de profesores; la mayoría de los maestros en servicio continuaban siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, que obtenían una licencia por los ayuntamientos u órganos colegiados de instrucción pública. “A pesar de su pequeña cobertura, el normalismo afectó de distintas formas al conjunto del magisterio.” Los egresados de las escuelas normales del país comenzaron a ocupar los cargos más relevantes en el ramo de la instrucción primaria en varias entidades federativas (oficinas educativas, supervisiones escolares, direcciones y plazas docentes en las mejores escuelas); además de exigir una mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción (1998: 24 y 27). Pese a las ventajas que los normalistas recibieron, frente a los maestros sin título, pronto se percataron de que su prestigio social y profesional seguía siendo inferior al que tenían otros grupos profesionales, por lo que los pocos egresados del magisterio —principalmente varones— dejaban de ejercer la docencia para dedicarse a otras actividades o estudiar otras carreras más productivas o de mayor *status*; quienes permanecieron en el magisterio reprocharon al gobierno, a la sociedad y a otros profesionistas, el abandono y poco reconocimiento hacia el magisterio (*Ibidem*: 31).

²⁹ En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1° de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891), se complementó la labor del Primero. Se realizan modificaciones en los planes de estudio de las Escuelas Normales, procurando “atender las diferencias entre hombres y mujeres (género) y el papel social que cada uno desempeña” (el entrecorillado es mío). En las Escuelas Normales para profesoras, se omiten asignaturas como: economía política; trabajos manuales y ejercicios militares, en cambio, se asignan: conocimiento teórico-práctico del sistema de Fröbel; economía, higiene y medicina doméstica; nociones teórico-prácticas de horticultura y floricultura; labores propias del sexo, especialmente las provechosas a la familia: costura en blanco, zurcido, corte y confección de ropa,

Bajo la dirección de Joaquín Baranda como ministro de Justicia e Instrucción Pública (15 de septiembre de 1882 a 6 de febrero de 1901), y como resultado de su preocupación por la formación de docentes, se crea la Escuela Normal³⁰ para profesores de educación primaria y se transforma la Escuela Secundaria de niñas en Escuela Normal para señoritas, profesoras de instrucción primaria (decreto promulgado por el Congreso de la Unión, el 4 de junio de 1888), (Meneses, 1983: 377). Anterior a dicho acontecimiento, es menester hacer un reconocimiento a dos importantes educadores, impulsores de la formación de docentes en nuestro país, el profesor Enrique Laubscher, originario de Baviera, Alemania; y el profesor Enrique Rébsamen, oriundo de Kreuzlingen, Suiza, quienes tras la encomienda del general Juan de la Luz Enríquez, gobernador de Veracruz, organizaron el segundo curso normal o academia normal para profesores, de la Escuela Modelo de Orizaba, impartido en agosto de 1885 a febrero de 1886; la parte teórica corrió a cargo del profesor Rébsamen y la práctica, de Laubscher. El curso comprendía materias como: Psicología y lógica, didáctica, métodos de enseñanza, teoría de la disciplina, entre otras. Juntos esbozaron, irradiaron una pedagogía nacional, Rébsamen se convirtió en ferviente difusor del trabajo de Comenio, Fröbel y Pestalozzi; consideraba que el maestro debía esforzarse por enseñar en forma atractiva, clara, precisa y firme, pues su papel era equiparable al del agricultor, quien debe conocer tanto la semilla como el terreno, así el maestro, necesita conocer la naturaleza humana en general y las disposiciones de cada niño en particular; su narración debe ser intuitiva, viva y animada de tal forma que despierte en los niños percepciones claras (*Ibidem*: 383, 387-388). Rébsamen (como se cita en Meneses, 1983: 389), propone la base de la educación moderna, la cual aspira a desarrollar las capacidades físicas, intelectuales, éticas y estéticas, como la atención, observación, percepción, memoria e imaginación, sin que se establezca preferencia por alguna.

Trasladados los poderes de Orizaba a Jalapa por el gobernador Enríquez, comisiona al profesor Rébsamen, realizar la planeación y organización de una Escuela Normal, asentada en la capital de Veracruz, proyecto aprobado por decreto el 24 de agosto de 1886. Los cursos durarían tres años para los profesores de instrucción primaria elemental, y cinco para los de primaria superior. Algunas de las asignaturas que comprendía el plan de estudios (1886) eran: Español, Aritmética, Antropología Pedagógica, Ciencias Naturales, Gimnasia, Geografía, Historia, Dibujo, Canto, Geometría, Inglés, Francés y Moral, sólo por mencionar algunas. Entre los requisitos de ingreso, se pedía que los candidatos tuviesen la edad mínima de 15 y contar con primaria elemental, comprobada con examen ante el director (Meneses: 392-395).

Un año después (1887), Joaquín Baranda confía a Ignacio Manuel Altamirano, crear una Escuela Normal en la capital de la república. Su fundación (24 de febrero de 1887), tuvo un

etc. De acuerdo con Justo Sierra, en su discurso de clausura del Congreso, dichas modificaciones obedecen a mantener el equilibrio al cual la humanidad debe su perfeccionamiento incesante. El 27 de mayo de 1892, la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública expide un nuevo reglamento para profesores, en el que se prescribe una duración de cinco años para todos y un examen profesional mixto de teoría y práctica. Al año siguiente, 19 de diciembre de 1893, se reforma el plan de estudios de la normal, en vista de inconvenientes advertidos en el año escolar con la aplicación del plan anterior (1892) (Meneses, 1983: 480-481, 510-511, 513).

³⁰ De acuerdo con Alberto Arnaut (1998: 26), la fundación de las modernas escuelas normales tuvo varios significados, objetivos, entre ellos: formar maestros y autorizar el ejercicio de la docencia; formar un grupo profesional distinto, poseedor del saber técnico de cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales; así como el de dar unidad y uniformidad técnica o científica a la enseñanza primaria.

carácter federal y nacional, acorde con el plan de gobierno de fortalecer la unidad y el progreso nacionales (*Íbidem*: 399). A diferencia de la Escuela Normal de Jalapa, la carrera de profesor de instrucción primaria se cursará en cuatro años, el plan de estudios está conformado por 40 asignaturas (47 en Jalapa), y se integra la metodología del sistema Fröbel, caligrafía y ejercicios militares. Uno de los ideales de Baranda, era el progreso del país, el cual podría lograrse mediante la expansión de la enseñanza, la vulgarización de los conocimientos, ya que una nación de analfabetos con una “élite” de ilustrados no puede progresar, es preciso se borren las fronteras entre los que saben mucho y los que todo lo ignoran; por ello apunta a promover la primaria, al ser base de la democracia, así como a la formación de buenos profesores que unifiquen la enseñanza e ilustren al pueblo (*Íbidem*: 404-405).

En la década de los ochenta se inauguraron varias escuelas normales, entre ellas se encuentran: Oaxaca, Yucatán y Ciudad de México, para varones; Colima, Michoacán y Tabasco, para señoritas; Guanajuato, Nuevo León, Querétaro y Veracruz, escuelas mixtas. En la década de los noventa y principios de este siglo, se fundaron Normales para varones en Jalisco, Estado de México, Chiapas y Guerrero; para señoritas en Nuevo León, Ciudad de México, Campeche y Estado de México; y mixtas en Coahuila y Chihuahua. De esta forma se pensaba cubrir la falta de maestros en todo el país.

Un 2 de octubre de 1901, Rébsamen, acompañado de Sierra, toma posesión como director de enseñanza normal, cargo al que destinó toda su energía, ya que días después (10 de octubre de 1901) se publica un decreto sobre las bases de organización del profesorado de escuelas secundarias, del Distrito Federal; en donde se prescriben las disposiciones generales para ser profesor. El 28 de junio de 1902 se emite por decreto, la modificación del plan de estudios de las normales, de modo que permitiera formar a maestros de instrucción primaria elemental e instrucción primaria superior, con un ordenamiento de materias (cuarenta) que facilitarían su asimilación y una duración de cuatro años para la primera y dos más para la segunda; a diferencia del plan de estudios de mayo de 1892, el cual establece para la normal de educación elemental, cursarla en tres años y dos más para la superior (*Op. cit.*: 609-611).

Fernández Villareal y Barbero (1909, como se citan en Meneses, 1983: 662-663), señalan que el 1° de febrero de 1907, Sierra expide una serie de resoluciones a las que deberían ceñirse los profesores normalistas, con el objeto de perfeccionar sus conocimientos y formas de intervención, para ser buenos maestros. Uno de los lineamientos, es el de plantear los objetivos de los distintos cursos —todo una novedad—, para suprimir en clase ideologías, dogmas y prejuicios del profesor, que obstaculizaran el desarrollo de los contenidos del programa. Antes de culminar el año de 1908 (noviembre 12 y diciembre 10), se expide la ley que gradúa al profesorado, estableciendo una Normal para educadoras de párvulos, normalistas de primarias y normalistas de secundarias.

Innovadores medios de transporte como el ferrocarril, coadyuvó la migración a la Ciudad de México; personas que venían en busca de trabajo, mejores salarios, de mejores condiciones de vida, etc., aumentaron poco a poco la población de la capital.³¹ Debido al crecimiento de la

³¹ Cabe mencionar, que el primer censo realizado en nuestro país, se llevó a cabo un 20 de octubre de 1895, de acuerdo con este primer recuento, había 12.6 millones de habitantes. (Salgado, 2014).

población, fue necesario brindarles los servicios que requerían, uno de ellos fue la educación, por lo que en febrero de 1887, se inauguró la Escuela Normal para Profesores, y tres años más tarde, en 1890, la de Profesoras. La Normal para señoritas tuvo una gran demanda, ya que, para el año de 1905, contaba con una matrícula de 284 alumnas; y la de Profesores con 109 alumnos. (Galván, 1981: 17 y 18). Pese a los esfuerzos por impulsar la formación de docentes —particularmente de varones— en nuestro país, la escasez de maestros formados era aguda,³² en el año de 1909 había en el Distrito Federal y Territorios un total de 2,253 profesores, de los cuales, 301 eran profesores normalistas; 527 profesores titulados no normalistas y 1,425 no contaban con título (Meneses, 1983: 666). La mayoría de maestros sin título era abrumadora y ante el creciente número de niños que atender —debido al aumento natural de la población y el precepto de obligatoriedad de la enseñanza—, era urgente reclutar a más profesores, sin descuidar su formación.

2.1.2 Los maestros en la Revolución (1910-1919).

El proyecto educativo porfiriano de centralizar la enseñanza primaria y los esfuerzos que pretendían homogeneizar al magisterio, mediante la unificación de los planes de estudios de las Escuelas Normales, se vio interrumpido al estallar la revolución social (1910), movimiento en el que las y los maestros fungieron un papel importante, al participar como líderes, otros más como ideólogos, escribanos, secretarios o consejeros de los revolucionarios, organizadores y dirigentes de campesinos, gran parte tomó las armas y se lanzaron a la lucha.³³

³² Entre las razones explicativas que se aducían del bajo nivel del profesorado, era la económica, ya que el sueldo de los maestros no estaba en consonancia con las exigencias sociales que reclamaba una alta cultura. Siguiendo esta idea, se consideraba que por ello había más mujeres que hombres en la profesión, al ser éstas hijas de familia con pocas necesidades que satisfacer; en cambio los varones como jefes de familia, llevaban la responsabilidad de un hogar (Meneses, 1986: 205).

³³ Un ejemplo de ello, es el maestro rural Otilio Montaña, quien escribió los principales apartados del Plan de Ayala de Emiliano Zapata (1911). Plutarco Elías Calles, presidente de los Estados Unidos Mexicanos del 1° de diciembre de 1924 al 30 de noviembre de 1928. Antonio I. Villarreal, presidente de la Convención de Aguascalientes de 1914, Manuel Chao, general villista y exgobernador de Chihuahua; Cándido Navarro, líder maderista que comenzó la revolución en Guanajuato en 1911; Esteban Baca Calderón, activista revolucionario en Sonora; Librado Rivera, instructor de Antonio I. Villarreal en la Escuela Normal del Estado en 1900, impulsó al Partido Liberal Mexicano (PLM) en 1905, participó en las revueltas y huelgas de 1906-1908 y llegó a ser editor de *Regeneración* a la vez que mano derecha de Ricardo Flores Magón en el exilio; Luis Toro, editó un periódico local en San Luis Potosí con el que se ganó la ira de Porfirio Díaz, quien lo envió a prisión hasta su muerte; David G. Berlanga, quien, como Director General de Primaria del Estado en 1911-1912, eliminó las escuelas confesionales y llegó a ser más tarde secretario de la Convención de Aguascalientes; Cándido Navarro, fundó en 1910 la Escuela Popular Independiente en la comunidad rural de Azcapotzalco, en 1911 invadió San Luis Potosí con un ejército maderista de mineros y campesinos; Luis G. Monzón Teyatzin, director de varias primarias de San Luis Potosí (1893-1897), magonista activo en el movimiento precursor en Sonora, colaborador del periódico anti-Díaz, *Diario del Hogar*, de la Ciudad de México, más tarde miembro de las fuerzas sonorenses del general Diéguez y delegado constitucional izquierdista al Congreso de Querétaro (1916-1917); Graciano Sánchez, campesino y maestro rural quien se unió a la Revolución para convertirse más tarde (octubre de 1933) en el primer secretario general de la primera organización nacional de campesinos, la Confederación Campesina Mexicana (después de 1938 al día de hoy, Confederación Nacional Campesina) y primer jefe del Departamento de Asuntos Indígenas (1936-1939); Alberto Carrera Torres, consejero revolucionario de los hermanos Cedillo, quienes encendieron la chispa del levantamiento de campesinos en San Luis Potosí, en donde simultáneamente se estableció como caudillo revolucionario, así como en la región rural de Tamaulipas. Menos

Las condiciones de vida de los maestros eran muy precarias, derivadas de los bajos salarios que percibían;³⁴ aunado a ello no contaban con ninguna asociación que los protegiera, ni que velara por sus intereses. El movimiento revolucionario marcó una nueva etapa en el desarrollo del Estado Mexicano, el cual se transformó en Estado de masas, bajo un nuevo sistema de gobierno, reconocido como populista. Dentro de las reformas sociales impulsadas, se consideró a la educación como el medio de transformación del país, sin embargo, las condiciones sociales, políticas y económicas no eran las idóneas. La Revolución también provocó una mayor inestabilidad en las condiciones de trabajo, el presupuesto para educación fue cada vez menor, a tal grado que los maestros dejaron de percibir sus salarios por varios meses, provocando se declararan en huelga, y a partir de ello, llegar a ser despedidos en masa. Fue entonces que empezaron a surgir las primeras asociaciones de maestros, —ya no sólo de carácter pedagógico y mutualista sino con fines sindicales y políticos— entre ellas, la “Liga de Profesores Racionalistas” (1917), encabezada por José de la Luz Mena; “Liga de Profesores del Distrito Federal” (1919),³⁵ promovida por un grupo de egresados de la Escuela Nacional de Maestros; y la “Liga Nacional de Maestros” (1920), impulsada y dirigida por un grupo de antiguos maestros egresados de la Escuela Normal Veracruzana. Estas formas de asociación fueron estimuladas no sólo por la inestabilidad política, económica, administrativa y laboral, también por la difusión del sindicalismo y el laborismo en otros segmentos de trabajadores, emergentes de una política y legislación revolucionaria pro sindicalista. En el año de 1917 se suprime la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), las escuelas primarias quedan a cargo de los ayuntamientos del distrito y de los territorios federales (Arnaut, 1998: 36 y 54).

conocidos fueron numerosos maestros que ayudaron a organizar la casa del Obrero Mundial de los trabajadores industriales entre 1911 y 1916. (Cockcroft, 1967: 565-573). Francisco Bulnes (como se cita en Cockcroft: 1967: 567), historiador y uno de los principales consejeros intelectuales de Porfirio Díaz, explicó que las tendencias revolucionarias de los maestros de primaria en México provenían de su resentimiento por los bajos salarios y su inferior categoría social, expresando: “Este pobre hombre debe ser excesivamente estúpido por haber quemado el aceite de su lámpara estudiando tantos años para obtener un salario un poco más o aún menor, que aquel que percibe un conductor de tranvía.” La obra titulada “Entre imaginarios y utopías: historias de maestras” de las destacadas investigadoras Luz Elena Galván y Oresta López (2008), así como la obra de la notable historiadora Lucrecia Infante Vargas *et al* (2015), “Las maestras de México”, dan cuenta no sólo de un proceso de feminización del magisterio, de la mujer como sujeto con capacidad de agencia y posibilidades transformadoras, también del importante papel que las maestras mexicanas tuvieron en el complejo entramado histórico de la revolución del país. La extrema pobreza, el resentimiento y la mala voluntad durante el porfiriato, son tan sólo algunas de las causas por las cuales el magisterio participara activamente en el movimiento revolucionario.

³⁴De acuerdo con Chávez (1902, como se cita en Meneses, 1983: 517), la escasez de candidatos (particularmente de varones) a las Escuelas Normales, responde “a que el porvenir, tal como lo entrevén los futuros maestros, no compensa los esfuerzos dedicados a su formación y menos aún los del ejercicio de su profesión con emolumentos de \$40 mensuales en la capital y \$25 en el interior; y aun cuando lleguen a alcanzar la categoría de directores, la retribución sigue siendo mezquina: \$65 y habitación en México; \$40 también con casa en provincia. Los profesores de primaria superior no están mejor librados.” Por su parte, Castellanos (1897, como se cita en Meneses, 1983: 519) refiere que la autoridad política de cierto distrito, “para pagar los sueldos de los desdichados maestros, tenía una tienda de miscelánea, visitada cada quincena por los profesores foráneos, quienes, vales en mano extendidos por el jefe político, compraban lo indispensable, pues no había dinero en efectivo para pagarles a aquéllos.”

³⁵Liga que será el punto de partida para la formación de la Federación Nacional de Maestros (FNM) en 1926, y que contará con el apoyo de la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM). (Arnaut, 1998: 61).

Durante el periodo revolucionario, las Escuelas Normales, no sufrieron notables transformaciones, los cursos eran semejantes a los impartidos en el plan de estudios de 1908, durante el porfiriato los planes de estudio para la Normal de varones y de señoritas, eran prácticamente los mismos, sólo diferían en algunas materias. Uno de los influjos más decisivos de la Revolución fue en la actitud de los gobernantes y de los representantes de la educación, la cual era para el pueblo, —a diferencia del sistema educativo impulsado por Díaz, que se dirigía a las clases media y alta, eminentemente del medio urbano—, para campesinos, obreros, mestizos e indígenas. De acuerdo con J. Álvarez del Castillo, en 30 años el régimen porfirista apenas había logrado abatir el analfabetismo un 10% (Meneses, 1986: 268). Dentro de los ideales revolucionarios, mundos posibles del caudillo sureño, Emiliano Zapata, se encontraba el de abatir el analfabetismo (dos terceras partes de los habitantes, predominantemente agraria, 68.95% de la población vivía en el campo), para liberar a las masas oprimidas y ser capaces de “aspirar a un estado social superior, basado en la verdad y en la justicia” (Espejel, Olvera y Rueda, 1988: 303-306). Para Vargas Rea (como se cita en Meneses, 1986: 269), nadie como Zapata expresó el cambio de actitud respecto a la educación:

Después de una ruda labor de sacrificio y de prueba contra los enemigos de nuestras libertades y de nuestro bienestar, los pueblos en general, deben hacer un impulso generoso tendiente a la educación de la niñez, que constituye la generación del mañana, pues que en nuestro lábaro de redención, al mismo tiempo que se inscribe “tierras” para dar de comer el pan de cada día a las clases menesterosas [...], de la misma manea se inscribe “civilización” para dar a esas mismas clases el pan intelectual, también cada día: por lo primero obtendrán la nutrición y el desarrollo de su organismo para ser fuertes y por lo segundo el alimento, y modelación de su espíritu para ser libres y felices [...]

El exhorto por liberar al pueblo del yugo de la ignorancia, impulsó una gran campaña de escuelas rudimentarias,³⁶ orientadas a difundir la educación en todo el pueblo; así como la celebración de un Congreso Pedagógico en Veracruz-Jalapa (1915), dedicado a la promoción de la “enseñanza popular”. Como pieza esencial de la tarea de educar, se pensó en recompensar al maestro con un salario digno, que fuese suficiente no sólo para sostenerse a sí mismo y a su familia, también para cultivarse.

A unos días de iniciado el mandato de Carranza (11 de enero de 1917), se rumoró la clausura de la Escuela Normal, por los gastos que generaba al gobierno sostener la formación de cada alumno durante el tiempo de sus estudios, ya que en promedio invertía \$3, 250,000 para sustentar a 130 alumnos, \$25,000 por cada alumno, para que, al concluir sus estudios, la mayoría solicitara revalidarlos para hacer una carrera profesional. De acuerdo con el profesor Andrés Osuna, director general de Educación Pública, después de hacer una minuciosa valoración, había llegado a la conclusión de la imperiosa necesidad de reformar el plan de estudios y el reglamento de la escuela. Días después, anunciaba el despido de personal docente de la Normal, con el fin de reorganizarla. Y en febrero de 1919, respaldados por una junta de honor, integrada por el Consejo de Educación,

³⁶ Lamentablemente el proyecto de las escuelas rudimentarias fracasó por diversos factores, entre ellos: estrechez económica de los campesinos; apatía de los mismos respecto a la propia conveniencia; el trabajo de los niños en actividades de agricultura y ganadería; poco atractivo de la escuela; condición de los maestros y desconocimiento del medio (Meneses, 1986: 321).

fueron separados de sus cargos profesores y profesoras considerados carentes de las debidas condiciones de cultura, competencia e intachable conducta (Meneses, 1986: 204).

Como paréntesis halagüeño y parte de una campaña por la dignificación del magisterio, se institucionalizó el 15 de mayo, como Día del Maestro, iniciativa de los diputados Enrique Viesca Lobatón y Benito Ramírez G., no obstante, las condiciones salariales continuaban siendo lamentables.

Hacia 1919 se promulgó una ley para regir la educación normal primaria y en la cual se estipulaba que las Escuelas Normales tendrían como fin la preparación de maestros, suministrando el conjunto de conocimientos técnicos, profesionales y de cultura general; sin embargo, la ley no tuvo impacto en la modificación de los planes de estudio, fue hasta 1922, que empezaron a realizarse algunos cambios.

2.1.3 Los maestros y las normales de los gobiernos posrevolucionarios.

El sistema educativo nacional experimentó cambios importantes, a partir de los años veinte y treinta, entre los más representativos estuvieron la ampliación de cobertura y con ello el crecimiento de la matrícula. En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), a cargo de José Vasconcelos, cuya principal virtud fue constituir una institución de cobertura nacional, y no se acotaba sólo al Distrito y territorios federales —reanudando la política centralizadora de la enseñanza primaria, interrumpida por la Revolución—, lo que posibilita crear las escuelas normales rurales; parteaguas en la formación de profesores en nuestro país. Un año posterior a su fundación la SEP crea en 1922, la primera de más de diez normales rurales que habría a finales de esa década (Arnaut, 1998: 58).

La primera generación de maestros rurales llevó sus enseñanzas a los lugares más recónditos, de tierras mexicanas, fueron los encargados de difundir la cultura nacionalista, unificar los grupos marginados e intercambiar experiencias ayudando a homogeneizar criterios pedagógicos. Al respecto, Vicente Oria (1990: 85) refiere que las escuelas normales rurales, junto con la escuela rural, son una de las mejores creaciones de la Revolución Mexicana, que en sus mejores tiempos despertó el interés y la admiración de destacados educadores de otros países, como en el caso de John Dewey, quien al visitar la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal, Oaxaca, quedó sorprendido por la originalidad de su organización y funcionamiento.

Entre las características con las que debía contar el maestro rural son: saber leer, escribir y contar; tener cierto adiestramiento en el arte de enseñar; vivir en el lugar donde trabaja; enseñar por las noches a los adultos; trabajar por el mejoramiento de la comunidad en todos sus aspectos; y ser líderes sociales del pueblo. Así es como pudo llegar a apreciarse, la labor del maestro rural, como la de un misionero cultural, que va más allá de la acción escolar dirigida sólo al sector infantil, pues contempla la mejora de la comunidad entera.

Otras de las instituciones de la pedagogía revolucionaria mexicana, fueron las *Misiones Culturales*, puestas en marcha en el año de 1923, a cargo de la Dirección de Escuelas Rurales e Incorporación indígena. Entre sus objetivos y funciones se encontraban: procurar el mejoramiento

cultural y profesional de los maestros en servicio, así como el mejoramiento de las prácticas domésticas de la familia, la economía de la comunidad mediante la “vulgarización de la agricultura y de las pequeñas industrias” y el saneamiento del poblado (Santiago, 1973: 23-24). El primer poblado en llegar las Misiones Culturales (octubre de 1923), fue en Zacualtipan, Hgo., (poblado ubicado a 131Km de distancia de Tianguistengo y a 118Km de Huejutla de Reyes, municipios sede de las escuelas normales donde laboran los maestros partícipes de este estudio) haciendo extensivas las enseñanzas a los habitantes del pueblo, agregándose un nuevo elemento al objetivo inicial. Destaca la participación de Rafael Ramírez y Roberto Medellín.³⁷ Tras el éxito obtenido, las Misiones Culturales fueron extendidas en Cuernavaca Morelos, Puebla, Colima, Mazatlán, Hermosillo, Monterrey, Pachuca y San Luis Potosí (Lazarín, 1997).

Cada Misión se instalaba por un mes en una comunidad (de aproximadamente 2000 habitantes) para llevar a cabo su labor de mejoramiento cultural y profesional para maestros, así como una serie de actividades educativas, sociales, culturales y deportivas para el progreso de la comunidad. Se enseñaba costura, cocina, cuidado de los niños (puericultura), aseo personal y doméstico, se instruía al campesino en técnicas y métodos modernos de cultivo, cuidado de las aves y ganado, reparación y fabricación de herramientas, se organizaban obras de teatro, coros, se proyectaban películas y organizaban torneos deportivos.³⁸ En el año de 1925, se organizaron cursos de técnicas pedagógicas y técnicas agrícolas para maestros rurales con duración de tres semanas en Aguascalientes, Ags., La Paz, BCS., Tepehuanos, Dgo., Iguala, Gro., Tianguistengo, Hgo., Metepec, Edo. de México, Monterrey, NL., Tepic, Nay., Yolomecatl, Oax., y Puebla, Pue. (*Íbidem*). Sin embargo, la tarea de los misioneros no fue nada fácil, Lazarín (1997) apunta que la pobreza, las condiciones precarias de la población y la región, la oposición de caciques e, incluso, de algunas autoridades locales y escolares, el arraigo/retorno a los viejos hábitos, modos de existencia de los habitantes, asesinatos, amenazas y hurtos, fueron algunos de los obstáculos para el trabajo de estos educadores.³⁹

³⁷ Rafael Ramírez Castañeda, educador mexicano que dedicó su vida a organizar y desarrollar la educación rural en México. Nacido en Las Vigas, hoy de Ramírez, Veracruz, el 31 de diciembre de 1885. Fundó varias escuelas rurales, organizó los sistemas de supervisión y creó el sistema administrativo para sostener la estructura educativa. Murió el 29 de mayo de 1959 en la Ciudad de México. Roberto Medellín Ostos, destacado académico universitario, fue rector de la Universidad Nacional de México (del 12 de septiembre de 1932 al 15 de octubre de 1933) y Director del Instituto Politécnico Nacional. Originario de Tantoyuca, Veracruz, en 1881. Realizó sus estudios en la Escuela Nacional de Medicina, donde obtuvo el título de farmacéutico hacia 1908. Dentro de la administración pública, ocupó, entre otros, los cargos de oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública y secretario general del Departamento de Salubridad Pública. Cabe destacar que durante su administración en la Universidad Nacional de México se suscitó un fuerte movimiento estudiantil en rechazo al proyecto educativo de reforma socialista, como respuesta a dicha inconformidad, el gobierno mexicano decidió romper vínculos con la universidad, otorgándole plena autonomía mediante su Ley Orgánica de 1933. Falleció en el año de 1941.

³⁸ Las autoridades, conscientes de la importancia del papel de las misiones en la educación rural, establecieron en el año de 1926 la Dirección de Misiones Culturales, nombrando como directora a Elena Torres; organismo que tenía por tarea: mejorar a los maestros en servicio; formar nuevos maestros rurales mediante la escrupulosa preparación a cargo de las normales rurales regionales y promover la vida rural de los núcleos mestizos e indígenas hacia normas superiores más satisfactorias (Meneses, 1986: 456-458).

³⁹ Con la fundación de las Escuelas Normales Rurales y un considerable número de profesores graduados, desaparecen las Misiones Culturales en el año de 1938, no obstante, reaparecen en 1942 como centros de extensión

Hacia 1925, empezaron a funcionar las primeras Normales Rurales, que se proponían formar a los maestros del campo. En ese mismo año, el profesor Lauro Aguirre fusionó la Escuela Normal para Varones y la de Señoritas en la Escuela Nacional de Maestros, misma que debería preparar a maestros rurales, maestros misioneros, educadoras (pre-escolar), maestros primarios y maestros técnicos. Los planes de estudio se modificaron, se agregaron tres años más de estudio después de la primaria, correspondientes a la enseñanza secundaria, la cual fue creada en diciembre de 1925; ya que hasta entonces para ser maestro se necesitaba haber cursado los seis años de la primaria, y luego se ingresaba a la Escuela Normal durante tres o cuatro años, dependiendo del plan de estudios. En el caso de educadoras de párvulos, la formación se amplió a cinco años (tres de secundaria y dos de estudios profesionales; las asignaturas además de incrementarse, acentuaron el conocimiento de la infancia con cursos de psicología, higiene, literatura y juegos infantiles (Meneses, 1986: 472).

En la década de 1930, los maestros pasaron de ser revolucionarios, a ser los “misioneros” imaginados por Vasconcelos,⁴⁰ y los “líderes de las comunidades” que imaginó Lázaro Cárdenas.⁴¹ Reconocimientos, que no estaban de acuerdo con sus salarios, los cuales seguían siendo muy bajos, aunado a ello, la carencia de pensiones, dificultades de ascenso y escasa estima de la población;

y desarrollo de la comunidad, con un nuevo plan encaminado al mejoramiento integral de la vida rural, permaneciendo al menos tres años en una zona (Hurtado, s. f.).

⁴⁰ El filósofo mexicano, concebía a la educación como medio para transformar las masas marginadas en grupos de individuos productivos y creadores. Es importante destacar, que para Vasconcelos, el campesino no era un ser falto de inteligencia o infrahumano; creía en que éste podría contribuir en la mejora de su país, si se le instruía, modelaba para una cumplir una función social (Lazarin, 1997). En opinión de Meneses (1986: 278-279), una de las proezas más valiosas de José Vasconcelos, radica en la reconstrucción o recuperación de la nacionalidad mexicana, de crear un “nacionalismo mestizo”. Vasconcelos fue nombrado secretario de Educación Pública un 12 de octubre de 1921.

⁴¹ Antes de finalizar el año de 1934 el Congreso de la Unión aprobó la propuesta del Partido Nacional Revolucionario (PNR) de modificar el artículo tercero constitucional. Una vez reformado establecía que la educación impartida por el Estado debía ser socialista, excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Además de ampliar las facultades del gobierno federal para regular los distintos niveles del sistema educativo y vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares. Es importante resaltar que el término “educación socialista”, fue incluido por primera vez en la constitución de un país latinoamericano. La Secretaría de educación Pública, bajo la instrucción de construir una escuela inspirada en la doctrina de la revolución mexicana, retomó las aportaciones del pensamiento liberal de principios del siglo XXI, de la enseñanza racionalista, y la escuela de la acción. El gobierno creó el Instituto de Orientación Socialista, organismo responsable de elaborar los lineamientos para la enseñanza básica; diseñando en poco tiempo el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, distribuido por todo el territorio nacional. La educación socialista, lejos de marcar un solo camino, daba cabida a diversas propuestas pedagógicas, siempre y cuando privilegiaran la comunidad, la propiedad colectiva, la justicia social, el trabajo y el conocimiento útil, cuestiones a las que se oponían diversos grupos como la iglesia, organismos civiles, hacendados, caciques, maestros de escuelas normales urbanas, entre otros. El conflicto de intereses, los prejuicios, y presiones socioeconómicas y políticas impidieron la consolidación de la educación socialista en nuestro país (Quintanilla, s.f.). Desde su campaña presidencial, Lázaro Cárdenas había delimitado el perfil del maestro de la educación socialista, como líder social, consejero y orientador, no sólo debía enseñar a leer y a escribir sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa. A partir de 1935, la Escuela Nacional de Maestros introdujo el socialismo en sus programas a través de una serie de nuevas cátedras, las asignaturas se organizaron en tres grandes núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad. En 1936 el consejo técnico de la Escuela Normal de maestros declaró ser socialista, según los fundamentos científicos, técnicas y objetivos señalados por el marxismo, y elegía al materialismo dialéctico como método (Hurtado: s. f.).

descontento que hizo crisis en 1937, cuando hubo una huelga de maestros en varios estados de la República Mexicana. El movimiento revolucionario terminó con la tradición de formar a maestros con una alta calidad académica, ante la necesidad de educar a un pueblo analfabeto, para lo cual se “improvisaron” a muchos maestros; bastaba con que además de saber leer y escribir, tuvieran “buena voluntad” para ser enviados a alfabetizar el vasto campo mexicano.⁴²

En la administración de Plutarco Elías Calles, la enseñanza normal experimentó un cambio significativo, ya que los candidatos a maestros debían cumplir con estudios de escuela secundaria, permitiéndole madurar su determinación por el magisterio o bien continuar con sus estudios de preparatoria. En consecuencia, el plan de estudios de la Normal sufrió modificaciones, las materias se redujeron, orientadas a la profesión magisterial; y se introdujeron otras de naturaleza práctica como pequeñas industrias, prácticas agrícolas y economía doméstica. De los tres años que duraba la carrera, la asignatura con mayor carga horaria era la de “Práctica escolar y técnica” (5 horas a la semana el primer año, 6 horas a la semana en el segundo y 11 horas a la semana en el tercero), en ésta recibían conocimientos de distintos métodos y técnicas de enseñanza, que eran puestos en práctica en la primaria anexa o en alguna otra; actuación que era discutida a su regreso al salón de clase (Meneses, 1986: 468-469).

En 1940, al subir a la presidencia Manuel Ávila Camacho, dio cuenta de una población analfabeta de más del 50%, ante el panorama impulsó un proyecto de “unidad nacional”, sin embargo, prefirió la ciudad al campo, además de pedir al maestro dejara de ser un “líder de las comunidades” y se dedicara tan solo a la enseñanza, quedando reducidas sus funciones solamente al ámbito escolar (Galván, 1997: 56). En 1942 se crea la Escuela Normal Superior y se unifican los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas. Un año más tarde, en diciembre de 1943, se forma el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), incorporando en su ideario, el compromiso y herencia revolucionaria. (Arnaut, 1998:41-42).

En su aspiración por superar la heterogeneidad presente entre los maestros en activo, los gobiernos posrevolucionarios, planean e instrumentan programas de formación pedagógica para los maestros en servicio, como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, institución creada en 1944, durante el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho, con el propósito de regularizar a los maestros que, por necesidades del servicio educativo fueron contratados sin presentar el título obligatorio;⁴³ esto a través de cursos por correspondencia y de la escuela oral

⁴² Expresa Alberto Arnaut (1998:59-60), que entre los maestros urbanos y los rurales había grandes diferencias, una de ellas, es que los urbanos contaban con más normalistas en sus filas y mayores niveles de escolaridad, en tanto que gran parte de los rurales apenas habían terminado sus estudios de primaria. “La suerte ocupacional de los maestros urbanos se mantiene vinculada (en menor grado que en el pasado) a las escuelas normales donde habían efectuado sus estudios y establecido sus relaciones personales y profesionales más perdurables; en cambio, la suerte de los maestros rurales dependía de los políticos y de las autoridades locales y de su relación con las autoridades educativas federales en los estados.” En cuestión de *status*, los maestros rurales que tenían éxito de en su desempeño, pese a los conflictos que enfrentaban con la comunidad o sus dirigentes tradicionales, gozaban de mayor prestigio y reconocimiento (llegando a ser líderes de los lugares donde llevaban a cabo su labor), que los urbanos, subvaluados por la ciudad.

⁴³ Para darnos una idea de la magnitud de la problemática y de la apremiante necesidad de crear el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), Arnaut (1998: 96 y 98) señala que, de los 18 000 maestros en servicio, 9000 contaban con estudios de educación primaria, 3000 con uno y dos años de educación secundaria, 4000 graduados

(ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) del sábado 30 de diciembre de 1944).⁴⁴ En marzo de este mismo año, convocado por Jaime Torres Bodet,⁴⁵ Secretario de Educación Pública, se lleva a cabo el Primer Congreso de Educación Normal, en Saltillo, Coahuila, en el que se estableció: lograr la unidad nacional; afirmar la democracia junto con los ideales de cooperación, solidaridad y justicia social; crear la escuela mexicana, con la aplicación de conocimientos científicos y pedagógicos universales a la realidad del país. Al año siguiente (del 30 de noviembre al 7 de diciembre de 1945) se realiza el Segundo Congreso de Educación Normal, en Monterrey, Nuevo León, en el que se acuerda que las Normales debían constituir centros abiertos a la discusión positiva de los problemas inherentes a la transformación de los pueblos de América, superando así el hermetismo, el aislamiento y la insensibilidad frente a la realidad y a la urgencia de consolidar en cada país la Unidad Nacional. Para ese entonces, México contaba con 24 escuelas urbanas para profesores, establecidas en las capitales de los estados; 10 escuelas normales rurales y 2 normales superiores (Meneses, 1984: 319). No obstante, en 1954, la Junta Nacional de Educación Normal hace una severa crítica a la organización del sistema de formación de maestros, ya que había siete tipos de instituciones federales formadoras de docentes (escuelas normales de educadora, primarias, superiores, de especialización, de educación física, de educación musical y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio), entre las cuales había poco vínculo, además de que el control técnico y administrativo que ejercía la SEP en éstas, era muy diferenciado (Arnaut, 1993:103).

Referente a los estudios de posgrado para la formación de técnicos especializados en organización y administración de sistemas educativos y supervisión escolar, psicología escolar, higiene mental y orientación escolar, vocacional y profesional, así como maestros de segunda enseñanza, enseñanza media, subprofesional, preparatoria y normal; eran impartidos en la Escuela Normal Superior de México y otras escuelas normales superiores de los estados, así como en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en la Escuela Normal de Especialización, sólo ésta última mantenía nexo con la Dirección General de Educación Normal. La Ley Orgánica de

de las escuelas normales rurales y 2000 con estudios incompletos en las escuelas normales urbanas. Las acciones del instituto estaban encaminadas a homologar al magisterio (rurales y urbanos), titulando a los que carecían del documento, basificando a los sin base, integrando al escalafón a quienes no formaban parte de éste, y permite varios años después que los títulos expedidos por el IFCM tengan el mismo valor curricular y escalafonario que de otras escuelas normales.

⁴⁴ Alberto Arnaut (1998: 95) manifiesta que en la década de los cuarenta, la SEP reorientó el trabajo de los maestros, particularmente de los maestros rurales, su práctica se vio transformada no sólo por la urbanización y modernización de planes y programas educativos, también por el hecho de cumplir su función docente en un nuevo contexto político nacional y local, en donde la implementación de una reforma agraria restringió la acción social de la escuela rural a través de la multiplicación de agencias gubernamentales y organizaciones oficiales y semioficiales en el campo.

⁴⁵ Jaime Torres Bodet emprende una política educativa tendiente a lograr dos objetivos básicos: a) Dar una orientación ideológica moderada a la educación pública, suprimiendo primero del discurso y después del texto constitucional, la educación socialista. Reformar los planes y programas de estudio de la enseñanza primaria y normal e incorporar al profesorado a una campaña alfabetizadora definida como empresa de carácter nacional. b) Normalizar la representación política y laboral de la SEP con los maestros y su representación sindical. (Arnaut, 1998: 93).

Educación Superior previó, desde 1942, la instauración del doctorado en pedagogía, pero fue hasta 1954 que comenzó a ofrecerse en la Escuela Normal Superior de México (*Ibidem*: 107).

Una de las crisis más agudas de deserción que enfrentaran las instituciones formadoras de docentes, ocurrió durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952 a 1958), la tasa de deserción promedio de las escuelas normales urbanas federales era de 73% (sin contar a los de la ENM), en tanto que el de las normales rurales, era de 75%. Santiago Hernández Ruiz (como se cita en Arnaut, 1993:109 y 111), expresa que entre las causas del abandono escolar en la normal se encontraban: “i) el movimiento demográfico general hacia las grandes capitales; ii) el mecanismo de las relaciones económicas de la familia con sus miembros jóvenes; iii) la nula atracción económica, moral y social del magisterio; iv) el régimen de provisión de destinos y, dentro de él, la situación privilegiada de los alumnos de la Escuela Nacional de Maestros; v) el desorden, la imprevisión y los vicios del régimen de selección y manutención de los alumnos”. Aunado a ello, el embotellamiento escalafonario del magisterio, la caída de salarios, así como la baja cobertura del sistema educativo, la deserción de alumnos de primaria, el abandono de las instalaciones escolares, desencadenaron una crisis en la demanda de inscripción en el sistema de enseñanza normal del país, así como un aumento en la deserción de estudiantes normalistas y de maestros en servicio; a tal grado que funcionarios de la SEP, dirigentes políticos, pedagogos, líderes sindicales del magisterio y prensa nacional, declararon a la educación nacional en situación de desastre.

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), uno de los esfuerzos más representativos por formar a los docentes, son los Centros Regionales de Enseñanza Normal, su labor era el preparar maestros, con antecedentes de estudio de secundaria, en un lapso de tres años para cubrir la falta de personal docente en distintos estados de la República Mexicana, y de esta manera elevar la formación anual de docentes de 3,200 a 5,200 en el primer sexenio y a 7,350 en el segundo (Schmelkes, 2010: 11). La fundación de 6,760 nuevas escuelas, generó una ampliación y movilidad de mercado ocupacional para los profesores, beneficiando en mayor medida a los urbanos. Intentó resolverse el embotellamiento escalafonario heredado del pasado, a través de una reforma a dicho sistema, así como a la Ley de Pensiones (Arnaut, 1993: 115).

De acuerdo con el Plan de Once años, propuesto por Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación Pública, —por segunda ocasión—. Uno de los propósitos de este proyecto, fue pasar de una eficiencia terminal en primaria del 16% (2% en zonas rurales), a una del 38%, así como el de aumentar la cobertura, ya que había 7,663,000 niños entre 6 y 14 años, y sólo 4,436 estaban inscritos en primaria, por lo cual el rezago era de 3,196,000, es decir, el 42%. Reto inmenso que constituyó el primer gran esfuerzo de planeación educativa del país y de América Latina, simultáneamente con Colombia. El primer Plan Nacional de Educación. Si bien, el número de normales fue en aumento, expresa Schmelkes (2010:17) que no se cuidó de manera suficiente la formación docente. Las prisas por producir los docentes necesarios prevalecieron sobre las preocupaciones de calidad. Las normales crecieron SIN calidad, se arraigó una cultura de calidad insuficiente, y ahora es difícil transformarlas.⁴⁶

⁴⁶ Para Alberto Arnaut (1993: 225), el dilema entre la cobertura y la calidad atraviesa casi todas las dimensiones del sistema educativo: organización escolar, política de reclutamiento y sistema de formación, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio en servicio, sistema de escalafón, política salarial, entre otras. El

A partir de la década de 1940, hasta 1983, la educación normal estuvo a cargo de la Escuela Nacional de Maestros encargada de formar a maestros de escuelas primarias, y la Escuela Normal Superior, encargada de formar a maestros para escuelas secundarias. Para ingresar a la primera se necesitaba solamente haber cursado 6 años de primaria y 3 de secundaria. Para ingresar a la segunda, además de lo anterior, se requería haber cursado los 3 años de la Escuela Normal, o bien los 3 años del Bachillerato. Ambas opciones representaban una importante fuente de trabajo, ya que con una escolaridad relativamente corta, se podía tener un trabajo seguro.

Entre los años de 1964 a 1969 las Escuelas Normales Superiores se multiplican (de 12 a 16) y aumentan su matrícula en buena proporción. La expansión del sistema de enseñanza normal y del IFCM provocó un desequilibrio en la relación entre la oferta y la demanda de profesores primarios, a tal grado que en 1964 el Congreso Nacional Técnico de Educación recomienda adoptar medidas que regulen la situación en mención. En el informe de gobierno de Gustavo Díaz Ordaz en 1968, plantea la urgente necesidad de implementar una reforma educativa para resolver a fondo los problemas educativos en el país. Dos años después (1970), en la ceremonia del Día del Maestro, el entonces Secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez Delgadillo, planteó las líneas de acción que serían puestas en marcha con urgencia: descentralización progresiva del sistema; creación de un organismo (con carácter de consultoría y servicio) permanente de planteamiento integral educativo; reorganización del servicio de supervisión y revisión del escalafón (Arnaut, 1993: 119-120).

Referente al escalafón, la pirámide salarial y profesional del magisterio sufrió un achatamiento considerable, esclerosis agudizada durante la década de los 70's y parte de los 80's producto de la desaceleración del ritmo de nivelación económica entre los maestros estatales, federalizados y federales —eran cada vez más los maestros egresados de escuelas urbanas, condenados a laborar en zonas rurales de difícil acceso, donde inclusive no había llegado la acción educativa en décadas anteriores; actualizándose el desarraigo de los maestros rurales en los centros de población donde laboran—, la capacidad de respuesta por parte de la SEP a las demandas del sindicato era menor, por si fuera poco, se suma el inicio de una etapa inflacionaria de la economía nacional, provocando que disminuyera el interés de los maestros por jubilarse (*Ibidem*: 125-127).

Mientras tanto, la Ley Federal de Educación, publicada el 29 de noviembre de 1973 en el *Diario Oficial de la Federación*, destaca en su artículo 12, que la educación que imparta el Estado será gratuita. El artículo 21 establece que el educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo y deberán proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento; como una remuneración justa, estímulos y reconocimientos (art.º 50). Durante los dos primeros años del sexenio del presidente Luis Echeverría (1970 a 1976), no hubo aumento salarial a los maestros, fue en 1973 y 1976 que se incrementó un 30%. En 1973 se construyen más escuelas normales, su matrícula también aumenta, entre los factores que favorecieron esta reanudación/reactivación del crecimiento de formación docente, podemos contar con la mejoría en las condiciones de trabajo, sueldos y posibilidades de

compromiso histórico con la cobertura se ha producido aun a costa de sacrificar o aplazar el mejoramiento de la calidad.

movilidad de los maestros federales; así como el incremento de escuelas normales particulares, reconocidos por el gobierno federal y estatal (*Ibidem*: 130).

Hacia la segunda mitad de la década de los setenta,⁴⁷ el sector educativo se propuso varias metas, entre ellas, el programa “Primaria para todos los niños”, el objetivo, lograr que todos los niños entre seis y catorce años, tuvieran la oportunidad de ingresar y concluir la primaria, así como mejorar la calidad de su educación. Entre las dificultades que siguieron a su implementación fueron: ausencia de información geográfica actualizada y veraz para la programación oportuna de actividades; ausencia de infraestructura adecuada; y falta de recursos humanos para efectuar el plan. Con objeto de cubrir esta última necesidad, y con la intención de elevar la preparación de los maestros, se crea por decreto, en el año de 1978 la Universidad Pedagógica Nacional. Institución pública de educación superior, en la que los maestros en servicio que ya contaban con estudios normalistas pudieran ingresar a estudios de licenciatura en educación. De acuerdo con Galván (1997: 59),

“...en los orígenes de su creación había dos proyectos diferenciados. Por un lado el de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, quienes pensaban en formar a la élite del magisterio, desde la lógica de la necesidad de formar cuadros medios. Y por otro lado, se encontraba el proyecto del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, quienes pensaban en una formación que llegara a todos los maestros y así tratar de parar el descontento que se había suscitado debido a los bajos salarios y a la pérdida del poder adquisitivo del magisterio.”

Cuestión que no podemos perder de vista, ya que en el Plan Nacional de Desarrollo (1983-1988) se planteaba el fortalecimiento de la calidad académica, formación, superación y actualización del magisterio, así como la reorganización de la educación normal. El 23 de marzo de 1984 (publicado en el *Diario Oficial de la Federación*), durante el periodo presidencial de Miguel de la Madrid, se le otorga el grado académico de licenciatura a las Escuelas Normales; para ingresar a cualquiera de éstas, es requisito indispensable haber cursado el bachillerato.⁴⁸ Quedando así, al mismo nivel que la Escuela Normal Superior y la Universidad Pedagógica Nacional. Acuerdo que terminó con una tradición centenaria, el de la “carrera corta” y dio esperanza a mejoras salariales, sin embargo, hoy en día la remuneración de los maestros está muy lejos de igualarse a la de otros profesionistas.⁴⁹ A partir de 1984, la caída de la matrícula fue muy alta, como puede observarse en la siguiente gráfica:

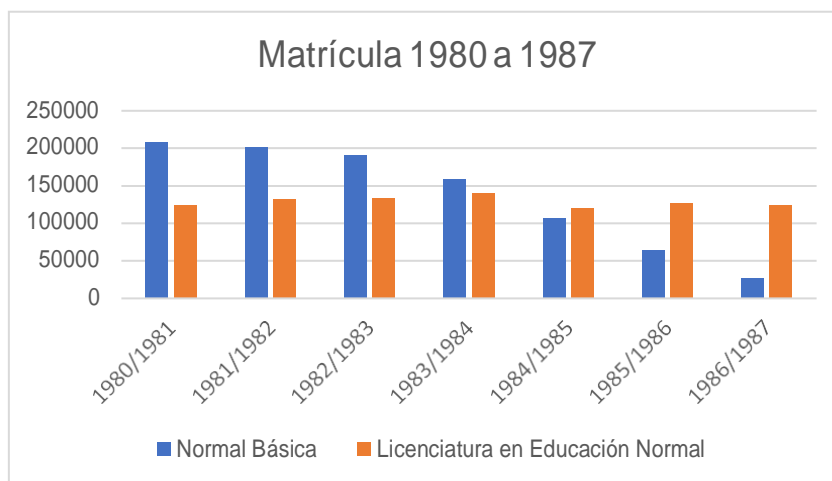
⁴⁷ En agosto de 1975 se formaliza la creación de los cursos de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria; podían ingresar docentes en servicio que tuviesen completos sus estudios de educación preescolar o primaria, bachillerato o equivalente; se impartían a través de modalidad mixta (a distancia y escolarizados). Esto permitió a los profesores mayores posibilidades de movilidad —horizontal— mediante los puntajes escalafonarios (Arnaut, 1993: 140 y 141).

⁴⁸ Señala Alberto Arnaut (*Ibidem*: 156), que si bien había consenso entre la SEP y el SNTE, respecto a la necesidad de introducir el bachillerato como requisito para cursar cualquiera de las carreras normalistas, divergían respecto a las características del bachillerato que debía exigírseles a los aspirantes (entre general o pedagógico).

⁴⁹ “Desde los cuarenta, el SNTE y la SEP intentaron diversas formas de otorgarle a la profesión docente el mismo rango que al resto de las carreras universitarias. La gran duda era si el título de profesor de educación primaria equivalía o no al título de abogado, médico o ingeniero.” (*Op. cit.*: 138)

Gráfica 1

Matrícula de Normal Básica y Licenciatura en Educación Normal, de 1980 a 1987



En enero del mismo año (1984), la SEP difunde el Plan de Reestructuración Académica y Administrativa de la ENSM, con un nuevo Estatuto Orgánico —abrogando el Reglamento de 1946—, agrupando 16 especialidades en siete licenciaturas, vinculadas a la enseñanza secundaria (Arnaut, 1993: 165-166). El 13 de mayo de 1987 el gobierno federal establece el Esquema de Educación Básica, el cual consideraba la creación de plazas por hora-semana-mes y el establecimiento de compensaciones salariales para las actividades educativas extradocentes dentro y fuera del ámbito escolar; dicho sistema no fue bien acogido por los normalistas, al considerar que se privilegiaba a la UPN, restando valor curricular a sus títulos y grados concedidos por instituciones normalistas.

El alargamiento de la carrera magisterial, la incertidumbre profesional, el abatimiento en los salarios y las pocas expectativas de movilidad ascendente dentro del servicio (esclerosis piramidal, escalafonaria), provocaron el crecimiento de la tasa de deserción, tanto temporal como definitiva; los maestros en servicio solicitaban licencias para buscar complementos salariales dentro y fuera del sistema educativo, otros más abandonaban/renunciaban a la docencia. Para subsanar el déficit de maestros, las autoridades educativas recurrieron de nuevo a la contratación de maestros no normalistas (con estudios de bachillerato), para cubrir las plazas vacantes, sobre todo en las zonas rurales del país (*Op. cit.*: 172-173).

Al subir Carlos Salinas de Gortari al poder, emitió el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994), donde se planteaba que la formación de profesionales de la educación, atendería las necesidades sociales, regionales y locales. La educación primaria fue considerada eje del sistema educativo, entre las acciones propuestas para elevar su calidad y articulación pedagógica con los niveles de preescolar y secundaria, destacan: elaborar nuevos planes y programas de estudio; brindar apoyos especiales a fin de revertir los índices de reprobación; dotar a las escuelas de materiales didácticos y bibliotecas para facilitar el desarrollo de los contenidos; recuperar el papel técnico-pedagógico de los directivos escolares; incorporar a los contenidos los

avances científicos y tecnológicos; y apoyar al maestro en su labor frente a grupo para lograr aprendizajes más significativos. (Estrada, s.f.).

En 1992, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el cual se descentraliza el sistema educativo —modificándose el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación—. Este acuerdo y el Programa para la Modernización Educativa, hablan de la necesidad de formar una sociedad fincada en la “democracia, la libertad y la justicia”, para lo cual es necesaria una educación de “alta calidad”, con carácter nacional. Más allá del discurso oficial, su fin concreto fue dar prioridad a la reforma de la educación básica y a la relación que ésta guarda con las transformaciones socioeconómicas del país, y reducir el gasto público federal en el sector educativo. Al respecto, Bello Domínguez refiere: “La relación directa que estableció el Estado entre educación, economía y desarrollo, expresó el discurso de la economía de la educación, cuyos principios fundamentales se basaban en la rentabilidad de la inversión de la educación, cuya función es la formación, sustentada en la lógica de la oferta y la demanda.” (Bello, s.f.: 3).

En el año de 1992, como medida para solucionar el ancestral problema de los bajos salarios de los maestros, las autoridades educativas implementaron el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), el cual es un sistema de estímulos de promoción horizontal, que pretende elevar la calidad educativa mediante la evaluación y la mejora continua del desempeño docente, así como su ingreso económico.⁵⁰

Durante el periodo presidencial de Ernesto Zedillo Ponce de León (1995-2000), —como parte del Programa de Desarrollo Educativo—, se crea en 1996 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), iniciando sus operaciones en 1997; entre sus líneas de acción se encontraron: 1) Transformación curricular; 2) Formación y actualización del personal docente; 3) Mejoramiento de la gestión institucional; 4) Regulación del

⁵⁰ Moreno (2013: 43 y 44) señala que, a principios de 2011, las autoridades gubernamentales y educativas representadas por la SEP y por el SNTE crearon una comisión nacional que generó el Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial, entre los cambios más significativos, se encuentra el de la ponderación de los criterios de evaluación docente, quedando de la siguiente forma: 50 por ciento del puntaje total se obtiene por medio del logro académico de los alumnos, evaluado a través de la prueba ENLACE. Un 20 por ciento, deriva del *desempeño profesional del docente*, el cual se obtiene por la participación en actividades cocurriculares de suma importancia —para que sean válidas, deben formar parte del Programa Anual de Trabajo de la Escuela, el cual debe ser conocido y aprobado por el Consejo Escolar de Participación Social y evaluado por el Consejo Técnico Escolar—. Tan sólo un 10 por ciento ocupan las evaluaciones de los conocimientos del docente, sobre los contenidos de los planes y programas de estudio, así como su experiencia profesional acumulada. Por último, un 20 por ciento corresponde a los cursos de actualización y formación continua de los docentes. Basar el *desempeño profesional del docente* en el rendimiento académico de los alumnos obtenido a través de una prueba estandarizada, de opción múltiple, que intenta evaluar realidades socioeconómicas diversas, me parece sumamente peligroso y perverso, pues no sólo responsabiliza al maestro de la deficiencia educativa, sino que despoja la actividad docente de su riqueza heurística e intelectual y reduce el proceso de enseñanza-aprendizaje a la transmisión de información, que el educando deberá memorizar para aprobar el examen. Otra de las críticas al PNCM, es la desigualdad y diversidad de oportunidades con las que cuenta el magisterio en toda la República Mexicana. La narrativa de los docentes, refleja las controversias de dicho programa, al tener que buscar, organizar y financiar su formación/actualización profesional.

trabajo académico de los maestros de las escuelas normales y; 5) Mejoramiento físico y del equipamiento de las escuelas normales.

En el sexenio de Vicente Fox Quesada, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, documento que llevaría por subtítulo “Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI”, se basa en el desarrollo de tres puntos: 1) Ampliación del sistema educativo privilegiando la equidad; 2) Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos; 3) Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional, la integración y la participación social en la educación. Dentro de sus objetivos estratégicos, destaca el fortalecimiento del sistema educativo mediante la consolidación de un sistema de evaluación que desarrollara indicadores educativos y favoreciera la cultura de la planeación y desde luego de evaluación, de programas y proyectos educativos; para ello crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), cuyo objetivo era —en un inicio, antes de que se convirtiera en lo que hoy es, un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio— proporcionar a las autoridades educativas herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, así como favorecer la toma de decisiones referente a educación básica y media superior (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2006). Se introdujo la Educación Basada en Competencias, y se impulsaron programas como “Enciclomedia”, “Escuelas de Calidad”, “Innovación y Calidad”, entre otros, con una orientación a satisfacer las demandas/requerimientos del sector productivo. Destacan las reformas a los planes y programas de estudio de la Escuela Normal de Educadoras y de Educación Especial, así como la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y al artículo 3º constitucional, donde se establece la obligatoriedad de la educación preescolar.

El periodo presidencial de Felipe Calderón, hizo su entrada triunfal con el resplandor del Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), en el que la cobertura, la calidad y la equidad serían los ejes centrales —las luces— en materia educativa, de todos los niveles. Sin embargo, el panorama se iría apagando, ensombrecido por una guerra contra la delincuencia organizada y el narcotráfico, que superó cien mil muertes violentas (Robles, 2014), sin contemplar las cuarenta y nueve víctimas, infantes, que cobró el incendio de la guardería ABC (ocurrido el 5 de junio de 2009 en Hermosillo, Sonora) y que a la fecha no se ha esclarecido y tampoco hay responsables presos.

Aunado a ello, la “Alianza por la calidad de la educación” (2008),⁵¹ entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), impulsa una reforma curricular a la educación normal (publicada en el Diario Oficial de la Federación en agosto de 2012), que amenaza la existencia de dichas instituciones. Y no sólo por las declaraciones emitidas por Elba Esther Gordillo —presidenta vitalicia del SNTE— respecto de las escuelas normales, refiriéndose de éstas, como monstruos, que deberían transformarse en escuelas técnicas, de turismo. Josefina Vázquez Mota, entonces secretaria de Educación Pública, no se quedó atrás, manifestó que había que evitar que hubiese tantos docentes como manejadores de carro y servidores de mesa (Goche,

⁵¹ De acuerdo con el documento *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México 2012* (36), la “Alianza por la Calidad de la Educación”, se enfoca en las siguientes áreas: 1) Modernización de las escuelas; 2) Profesionalización de los maestros y autoridades educativas; 3) Bienestar y desarrollo personal de los alumnos; 4) Formación de los alumnos para la vida y el trabajo; y 5) Evaluar para mejorar.

2013). También hubo despojos policiales (con violencia) en tres escuelas normales del Edo. de Michoacán (octubre de 2012), seguidos de la detención y violación a los derechos humanos de decenas de estudiantes, que se manifestaban en contra de la reforma, de la desaparición de sus escuelas (*Ídem*). El 12 de diciembre de ese mismo año, estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa organizaron un bloqueo en la salida de la autopista de Chilpancingo a Acapulco, solicitando una audiencia con el gobernador. La policía lo rompió a balazos. El saldo fue de dos estudiantes muertos, varios heridos graves, otros más desaparecidos y, al menos, 50 detenidos (Hernández, 2011). Los jóvenes estudiantes campesinos de Ayotzinapa exigían la solución a un pliego petitorio que consiste en incrementar los 35 pesos diarios por muchacho que se asignan cada día para que realicen las tres comidas, así como la reparación de los baños, los dormitorios y las instalaciones de la escuela, que tienen ocho años sin mantenimiento. Solicitan que la matrícula anual de 140 alumnos de nuevo ingreso aumente a 170; que el promedio mínimo aprobatorio para los jóvenes aspirantes sea de siete, así como becas para los egresados.

La continuación de este exterminio educativo, pedagógico, sería llevado a cabo por el gobierno de Enrique Peña Nieto, el cual ha impuesto una reforma escrita con sangre; con la desaparición y asesinato de 43 estudiantes normalistas rurales de la escuela Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, los días 26 y 27 de septiembre de 2014, acontecimiento que visibilizó no sólo en México, el olvido y la represión en que se encuentran las normales rurales; dio cuenta de la violencia, injusticia y antidemocracia que se vive en nuestro país. De acuerdo con Judith Butler (2015):

En el momento en que la gente no puede confiar en la ley, la ley emancipa a la gente para crear su propio futuro político. Cuando la misma ley es un régimen violento, hay que oponerse a la ley para, paradójicamente, oponerse a la violencia. No hay olvido; no hay fin para esta exigencia de justicia; para todos nosotros, el acto de duelo y la lucha para resistir van de la mano. Si olvidamos que estamos de duelo, nos convertimos en puros recipientes de rabia. Si olvidamos convertir nuestra rabia en una exigencia de justicia, nos convertimos en pura destrucción frente a la destrucción. Si nos entregamos a la aflicción, perdemos la rabia que necesitamos para la exigencia de justicia y para el futuro político de la libertad.

En este año escolar las solicitudes de ingreso bajaron, ante el escenario planteado por la reforma educativa y el miedo a la represión, no obstante, la Normal logró mantener la matrícula. Hasta la fecha nos hacen falta 43 y miles más ¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!

Lamentablemente, los ataques no han cesado, son cada vez más brutales, el 19 de junio de 2016 en Asunción Nochixtlán, Oaxaca, la Policía Federal (PF) agredió, masacró a un pueblo (maestros, padres de familia, alumnos, campesinos) que se manifestaban en contra de una reforma educativa que intenta privatizar un derecho, privando de la vida a varias personas y heridos que no fueron atendidos en los hospitales tras la persistencia del embate (Ballinas, 2016).

2.1.4 Colorín colorado, esta lucha no se ha acabado.

En pleno siglo XXI, las Escuelas Normales y la formación de maestros siguen siendo un tema invisibilizado, marginado en las políticas educativas, sobre todo ante un gobierno autoritario e indolente que vulnera los derechos de sus ciudadanos, reprimiéndoles, impidiendo su derecho a manifestarse, a expresarse libremente, e inclusive privándoles de la vida.

Una mirada al sistema nacional de formación de maestros, asemeja a la de un edificio de varios pisos, los cuales están sobrepuestos y sedimentados sobre una endeble estructura, que está construida a capricho, de las directrices y lineamientos que marcan los organismos internacionales, asesores y financiadores de la educación. Entre estas instituciones se encuentran: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés); la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE); el Banco Mundial (BM); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Las Escuelas Normales hoy en día, son el resultado de las políticas, programas y acciones educativas implementadas por presidentes, secretarios de educación y dirigentes sindicales en el país, las cuales no han logrado dar respuesta —o al menos no de manera satisfactoria— a las necesidades vividas por los actores educativos, ocasionando un inestable y poco claro objetivo de formación docente, la cual está a merced de las expectativas que el capitalismo y la globalización han impuesto, a través de reformas impulsadas bajo un modelo remedial, de un sistema paliativo. Hemos podido dar cuenta que las “soluciones-acciones” implementadas para resolver un problema, han sido en su mayoría, remediales. El aplazamiento y falta de visión de las problemáticas educativas y magisteriales ha tenido consecuencias catastróficas, ha generado mayores obstáculos; el futuro imaginado el siglo pasado nos ha alcanzado y las problemáticas también sólo que actualizadas y agudizadas, siendo nuestro presente, las preguntas son: ¿qué hacemos/haremos con lo que hemos heredado? ¿cómo nos potencia — o no— como sujetos? ¿qué mundos posibles vislumbramos? ¿hacia dónde vamos? ¿qué queremos construir? ¿o nos seguimos dejando llevar por la inmediatez y la incertidumbre? De ahí la importancia de conocer los mundos posibles, la prospectiva de docentes formadores de futuros docentes; de escuchar su voz y conocer las necesidades que éstos tienen al llevar a cabo su práctica, así como recuperar el valor de su experiencia, el cual radica en los sentidos y significados que los sujetos otorgan a éstas, en su práctica, en su existir.

A lo largo de este apartado —y como en todas las historias—, podemos ubicar, hacer visibles rasgos de continuidad y ruptura en la configuración del magisterio en nuestro país; entre los primeros podemos apuntar la lucha de los maestros por su identidad y dignificación profesional, ante la sombra de los bajos salarios y la modesta posición social-profesional (*status*) que ocupan, recrudescida por el ataque directo y el desprestigio que diversos grupos de poder así como el mismo gobierno en turno han realizado a través del despliegue de múltiples dispositivos, entre ellos los medios de comunicación, abonando/dibujando una imagen del docente como un *objeto* perezoso, corrupto, culpable del fracaso educativo, que no se ocupa por su formación profesional (llámese actualización), que irrumpe el orden público, perturba la paz social, se niega a ser evaluado, resistiéndose al “progreso”, a “mejorar la calidad de la educación”. Otro de los rasgos que este telar histórico ha permitido vislumbrar, son las tensiones entre el magisterio y las autoridades educativas, por definir las políticas que afectan los intereses de ambos grupos, pero sobre todo el rumbo de la nación.

2.2 Una mirada a los programas de mejoramiento de las Escuelas Normales.

De acuerdo con Ofelia Cruz (2013), los programas de mejoramiento de las Escuelas Normales y la formación del profesorado, son estrategias de política educativa y dispositivos,⁵² que se han diseñado para organizar las acciones sustantivas de las Escuelas Normales y que corresponden a un contexto más amplio de reacomodos económicos, políticos, sociales y culturales.

Del Programa de Desarrollo Educativo y el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), se desprende la reforma al Plan de Estudios de 1997, así como otros programas de desarrollo/fortalecimiento de las Escuelas Normales, de carácter nacional, estatal e institucional, que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 1

Programas de Mejoramiento de Escuelas Normales Públicas

NOMBRE	PTFAEN	PROMIN	PEFEN	ProGEN	ProFEN
NIVEL	NACIONAL	NACIONAL	ESTATAL	ESTATAL	INSTITUCIONAL
AÑO DE INICIO	1996	2002	2005		
PROGRAMA O PLAN DE DONDE SE DESPRENDE	Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN)	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN)	Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN)
OBJETIVO	Conjuntar las acciones encaminadas a los cambios que se había estado realizando en el sistema educativo de las escuelas normales.	Contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes.	Favorecer la integración y consolidación de un sistema estatal; y coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de maestros.	Proporcionar orientaciones políticas para el conjunto estatal de educación normal para contribuir con la implementación de proyectos integrales a dar respuesta a las problemáticas comunes de las escuelas normales.	Proteger las fortalezas institucionales; y mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y funcionamiento del centro educativo.

53

⁵² Para la autora, el dispositivo —recuperando las aportaciones teórico-conceptuales de Michel Foucault y Gilles Deleuze— alude a un conjunto heterogéneo, madeja de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, que orientan subjetivaciones, marcan rupturas, disponen estilos y modos de ser (Cruz, 2013: 53).

⁵³ Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. ¿Dedónde vienen y adónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>

El logro de los ejes que buscaba transformar el PTFAEN fueron entorpecidos por la falta de trabajo colegiado, la inercia administrativa institucional y el poco o nulo apoyo a la investigación y la difusión del conocimiento.

El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), fue puesto en marcha en 2002 por la Secretaría de Educación Pública, para mejorar la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. Se caracteriza por ofrecer recursos económicos adicionales a partir de la presentación de proyectos, los cuales son evaluados por comités externos (universidades públicas, asociaciones civiles, organismos públicos descentralizados y consultores independientes).

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) en conjunto con el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal (ProGEN) y el Programa de Fortalecimiento de cada Escuela Normal (ProFEN), tienen como signifiicante nodal, la *calidad educativa*, de manera particular en el mejoramiento de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. Eje transversal de las reformas al sistema educativo mexicano, impulsadas desde los años ochenta, particularmente en el periodo presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado, y de la incorporación del país al mundo global, al libre mercado, neoliberalismo, modernización.

Si bien, el interés por favorecer el trabajo académico de las Escuelas Normales es legítimo, el elemento que articula este propósito es la asignación y utilización de los recursos económicos, los cuales corresponderán con los resultados educativos obtenidos y el desempeño institucional. Por lo que la implementación de dichos programas altera no sólo el quehacer institucional, también a los sujetos que las habitan, interaccionan en éstas, al constreñirlos a realizar otras actividades, muchas de ellas no “visibles” y no “contables” administrativamente—inclusive no remunerables, manifestado por algunos de los docentes entrevistados—, reestructurando el quehacer de los formadores de docentes a partir de combinar la gestión y la organización del trabajo académico, funciones que en muchas ocasiones exceden sus facultades técnicas y humanas, afectando la integridad de los sujetos así como sus relaciones laborales.

Al hablar de “calidad educativa”, se alude a conceptos como: eficiencia, eficacia, productividad, rendimiento, aprovechamiento, competencia, competitividad, capital humano, certificación, acreditación; provenientes del discurso de la administración, la economía y el sector productivo. Y desde luego, *evaluación*, que implementada en el ámbito educativo, particularmente a la docencia, ha fungido una orientación de control, sanción y estandarización, más que de perfeccionamiento y formación. La actividad evaluativa que se ha llevado a la fecha, sobre el desempeño docente, se centra en el producto y no en el proceso; se dirige a la toma de decisiones laborales, escalafonarias y salariales, definida por la conservación de estándares de calidad, traducidos en eficiencia, costo-beneficio, resultados cuantificables; volviéndose fiscalizadora, señalando al maestro como único responsable, elemento explicativo del fracaso escolar.

Cuestión que tampoco es fortuita, los organismos internacionales [UNESCO, Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)], juegan un papel trascendental en el desarrollo de políticas relacionadas con la formación docente en América Latina y México, al otorgar financiamiento, a

cambio de seguir/cumplir una serie de “recomendaciones” (estructuración curricular, administrativa, criterios de evaluación, directrices filosóficas y formativas) y estándares, que se traducen en reformas educativas que no siempre son benéficas para las sociedades donde se implementan. Cabe destacar que las políticas de financiamiento emitidas por el BM y por el BID se basan en el capital humano, es decir, invierten en educación superior con la finalidad de generar recursos humanos competentes que reditúen, impulsen el crecimiento y desarrollo económico de los países. La UNESCO y la OCDE, si bien son organismos asesores, no escapan al influjo de la globalización económica; promueven la adaptación de los sistemas educativos a las tendencias económicas y políticas neoliberales imperantes.

2.3 Panorámica de la Matrícula Normalista

Los datos que se presentan a continuación, fueron recuperados y reelaborados a partir del trabajo realizado por Patricia Mar Velasco y Juan Francisco Meza Aguilar (2013), y de la consulta del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), el cual corresponde a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Comprende información desde 1970 a 2016 y el propósito de exponerla, es conocer a través de la fluctuación de la matrícula de las Escuelas Normales (de lo cuantitativo), el impacto de los acontecimientos y políticas —los cuales se esbozaron al inicio de este capítulo—, a la configuración, evolución-involución de las instituciones en mención.

La estadística es un lenguaje —el cual tiene su propio código y lectura—, una fotografía que nos permitirá aproximarnos, abordar la realidad/es de otra forma(s). En el transcurso de estos cuarenta y seis años, pueden identificarse cinco periodos en la matrícula de los normalistas, los criterios para identificarlos son: los incrementos, decrementos y tendencias observables (Mar y Mez, 2013:168).

Primer periodo: 1970-1971 a 1979-1980. Periodo precedido por el Plan de Once Años, instrumentado entre 1959 y 1970 por Jaime Torres Bodet; y de un sostenido incremento de la matrícula, producto del crecimiento y desarrollo económico del país, y en particular del sistema educativo, durante el llamado periodo estabilizador. Cabe destacar que durante este periodo se inició la profesionalización del magisterio; como primer medida se separó a la Escuela Normal de la secundaria, para homologar sus estudios al bachillerato. “Para 1969, se realizó una reforma curricular que agregó un año a la formación normalista, homologándola con la educación media superior de carácter preuniversitario; esta situación se mantuvo hasta 1984, año en que desapareció de forma definitiva la normal básica y se iniciaron los estudios con nivel de licenciatura.” (*Íbidem*, 2013:169).

En las estadísticas puede observarse (Tabla 1, Gráfica 1), que el ciclo 1971-1972, las Normales Básicas tuvieron una ligera caída de matrícula, de 0.73% respecto al ciclo anterior 1970-1971, así como la Licenciatura en Educación Normal en 1977-1978 (26.39%). No obstante, pese a la división de matrícula entre la Normal Básica (alumnos de educación preescolar, primaria y educación física) y la Licenciatura en Educación Normal (alumnos de licenciatura en educación especial y secundaria, con sus diversas áreas de especialización), se registra un crecimiento

sostenido de alumnos inscritos (287.84%), así como de instituciones (115.2%), en el periodo de referencia. En las Normales Básicas, de 1972-1973 a 1978-1979 el incremento de matrícula fue mayor al 10%, a partir de 1979-1980 la caída fue estrepitosa, en tanto que la Licenciatura en Educación Normal continuaba ganando adeptos; la transformación ya había iniciado, estaba en marcha. En cuanto a los profesores, en el ciclo 1976-1977 hubo un decremento de 14.43% contrataciones y al siguiente, 1977-1978, de 9.23%. No olvidemos la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978, institución que cumple la importante función de complementar la formación de maestros en servicio (aunque no es exclusivo, el ingreso está abierto para toda la demanda); posible causal de la reducción de matrícula de alumnos (Educación Normal) y contratación de profesores (Licenciatura en Educación Normal) en el ciclo 1977-1978.

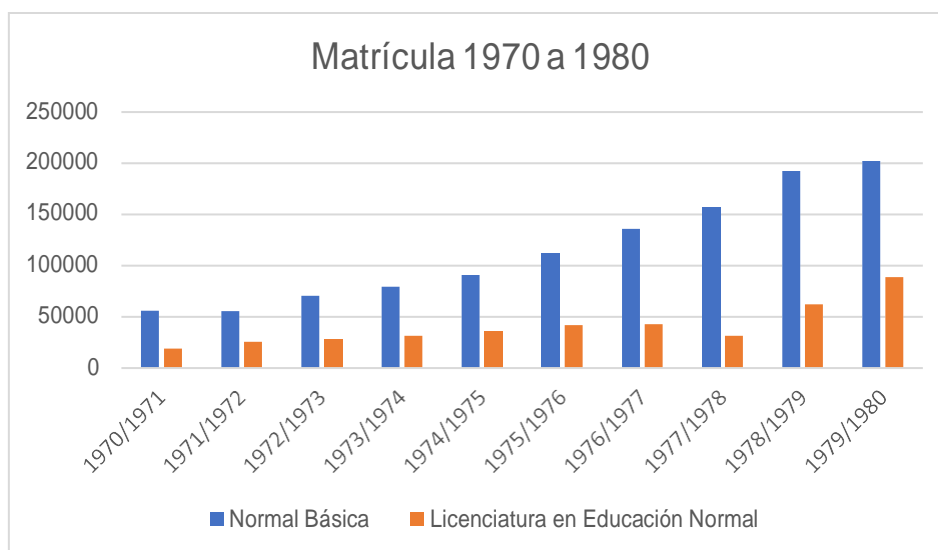
Tabla 2

Alumnos inscritos, escuelas y profesores en Normal Básica y Licenciatura en Educación Normal, 1970/1971 a 1979/1980

Año	Alumnos		Escuelas		Profesores	
	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal
1970/1971	55943	19039	231	19	5130	1314
1971/1972	55534	25474	241	20	5471	1445
1972/1973	70492	28107	249	21	6284	1632
1973/1974	79361	31451	265	23	6996	1862
1974/1975	90747	35221	282	25	7469	2031
1975/1976	111502	41862	296	28	8396	2494
1976/1977	135981	42762	327	34	9572	2134
1977/1978	157012	31475	349	36	10486	1937
1978/1979	192474	62189	412	39	11385	3577
1979/1980	202157	88660	440	42	12109	3855

Gráfica 2

Matrícula de Normal Básica y Licenciatura en Educación Normal, de 1970 a 1980



Segundo periodo: 1980-1981 a 1983-1984. Periodo que se caracteriza por ser el auge y declive de la Normal Básica, en el ciclo 1980-1981 registró una matrícula de 207,997 alumnos, la más alta en su historia, con 480 planteles y 12,988 profesores. Debido a los cambios que se habían implementado para concretar la reforma en 1984, se establece que los estudiantes que ingresaron en el ciclo 1983-1984, sería la última generación de la Normal Básica. Reforma que entró en vigor en medio de una de las crisis económicas más agudas de este país, además de ser una propuesta no suficientemente consensuada con el normalismo. El currículo de esta reforma planteó la figura del profesor como docente-investigador, la cual no fue comprendida ni bien recibida, puesto que los contenidos especializados en investigación desplazaron a los didácticos, su dominio forma parte de una tradición, de un sentido de identidad.

Debido a lo anterior, es paradójico que continuaran creándose planteles de Normal Básica, en el ciclo 1983-1984, alcanzó el máximo de 525 centros educativos, así como de contratación de profesores, con 14,085 docentes. Una probable explicación es la adecuación al proceso de implementación y necesidades del nuevo plan de estudios de licenciatura. A partir de 1981, la matrícula de dichas instituciones empieza a decrecer con 3.29%. Durante este corto periodo, la Normal Básica tuvo un declive de 23.48%, en tanto que la Licenciatura en Educación Normal creció 12.51%.

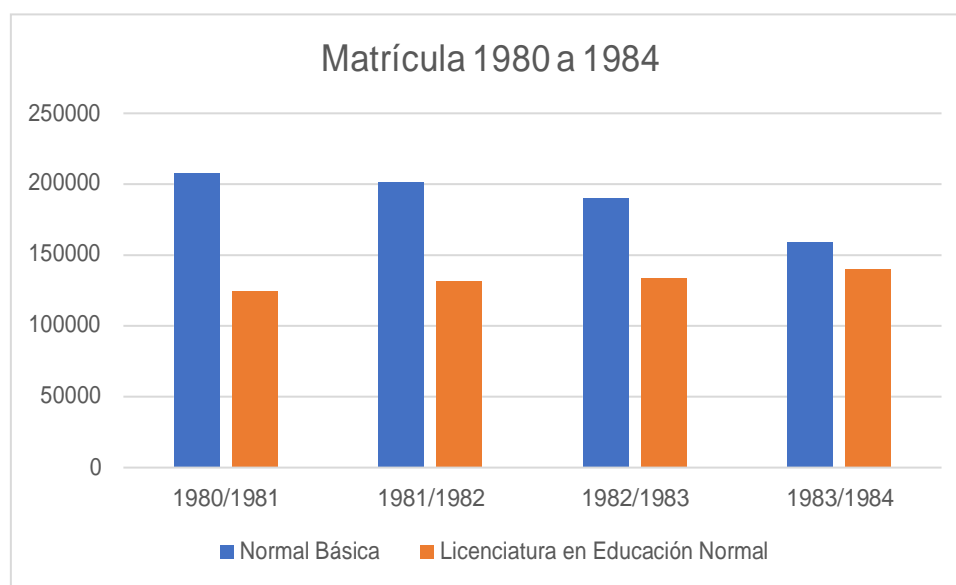
Tabla 3

Alumnos inscritos, escuelas y profesores en Normal Básica y Licenciatura en Educación Normal, 1980/1981 a 1983/1984

Año	Alumnos		Escuelas		Profesores	
	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal
1980/1981	207997	124508	480	58	12988	5172
1981/1982	201157	131523	493	64	13016	5391
1982/1983	190167	133971	522	75	13266	5655
1983/1984	159140	140093	525	75	14085	5932

Gráfica 3

Matrícula de Normal Básica y Licenciatura en Educación Normal, de 1980 a 1984



Tercer periodo: 1984-1985 a 1991-1992. Etapa que inicia con la puesta en marcha de la formación normalista en el nivel licenciatura y culminación/eclipse de la Normal Básica. Desde una perspectiva estadística, es posible observar que los nuevos ingresos se registran en la Licenciatura en Educación Normal, no obstante respecto al ciclo anterior (1980-1981 a 1983-1984), este periodo presenta una disminución permanente, en 1984-1985 se matricularon 119,623 alumnos, en 1991-1992 tan sólo 104,799 lo que equivale a 12.39% de descenso. En 1985-1986 y 1987-1988, registró una recuperación, que se desvaneció al final del lapso. A diferencia de la matrícula, la construcción de nuevos planteles y la contratación de profesores, fueron constantes. La infraestructura educativa para la Licenciatura en Educación Normal, pasó de 75 a 476, su

crecimiento fue de 534%. En el caso del recurso docente, para dichas instituciones, su incremento fue de 105.91%. En cuanto a las Normales Básicas, su ocaso también se refleja en cifras, de 1984-1985 a 1986-1987 que es hasta donde se tiene registro, las escuelas se redujeron un 23.23% y el personal docente en un 59.55%. La compactación de escuelas normales, especialmente aquellas que ofrecían normal básica, se explica por la incapacidad de adecuarse a la nueva normatividad, y generar las condiciones que permitieran dar el salto a la educación superior; varias de las instituciones afectadas fueron normales particulares.

La hipótesis de la disminución de matrícula durante este lapso, en la licenciatura, es la de una política restrictiva, de manera particular, un cambio en la dinámica demográfica, instrumentándose a partir de mediados de los setenta, esfuerzos institucionales por reducir el crecimiento poblacional. Uno de sus efectos en el ámbito educativo es la tendencial reducción de la matrícula en el nivel básico, escenario que empezó a plantear dificultades serias para lograr la incorporación de normalistas al sistema educativo nacional, sobre todo en el ámbito rural.

En el año de 1989 emergió el movimiento más grande y concurrido de la historia del magisterio —sumándose más de 750 mil maestros, contando con el apoyo de alumnos y padres de familia—. Demandaban democracia sindical y 100 por ciento de aumento salarial, así como la salida de Carlos Jongitud Barrios de la dirigencia nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Cabe señalar que el movimiento coadyuvó a generar las condiciones para concretar la federalización de los servicios educativos, que hasta entonces, el sindicato había dificultado.

El 18 de mayo de 1992 el gobierno federal, el SNTE y los gobernadores firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, en el que se conservó únicamente la función normativa y delegó a los estados la ejecución de los programas y la administración del financiamiento. Uno de sus efectos a nivel regional, fue haber generado el desarrollo de los subsistemas estatales de formación inicial y permanente del magisterio.

Tabla 4

Alumnos inscritos, escuelas y profesores en Normal Básica y Licenciatura en Educación Normal, 1984/1985 a 1991/1992

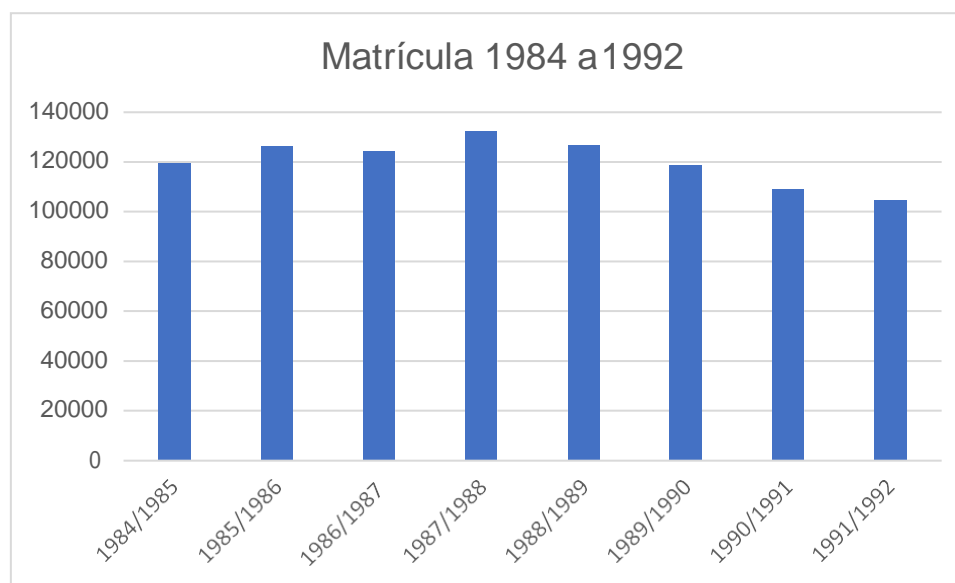
Año	Alumnos		Escuelas		Profesores	
	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal
1984/1985	106886	119623	515	251	13930	5488
1985/1986	64700	126356	488	370	8491	9941
1986/1987	27110	124434	403	399	5686	11628
1987/1988	ND	132100	ND	477	ND	12849
1988/1989	ND	126676	ND	475	ND	12806
1989/1990	ND	118501	ND	473	ND	12824

1990/1991	ND	108987	ND	461	ND	12194
1991/1992	ND	104799	ND	476	ND	12215

Nota: ND= No hay datos.

Gráfica 4

Matrícula de Licenciatura en Educación Normal, de 1984 a 1992



Cuarto periodo: 1992-1993 a 1999-2000. De inicio, convergen el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (1992), derivado de éste, el Programa Nacional de Carrera Magisterial (1992) —como vía para mejorar la calidad educativa y hacer nuevamente atractiva la profesión— y la Ley General de Educación, promulgada en 1993, la cual declara obligatoria la secundaria y un año de preprimaria (representando diez años de educación obligatoria); define legalmente la descentralización y promueve la integración educativa, mediante la desaparición de los servicios complementarios y la creación de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas regulares.

En 1997 se reforman los planes de estudio, en el marco de la política educativa sexenal, plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. El nuevo plan se caracterizaría por marginar la teoría y abandonar la idea del investigador docente, para centrarse en la didáctica, la práctica magisterial y en la reflexión de la misma.

Cuantitativamente, esta etapa se caracteriza por mantener un crecimiento sostenido de la matrícula, infraestructura educativa y contratación de docentes. La inscripción de jóvenes a la Licenciatura en Educación Normal fue de 94.19%, las escuelas incrementaron 28.32% y la incorporación de docentes aumentó 43.42%. La matrícula del año 1999-2000, con 215,506 alumnos inscritos, ha sido la más alta registrada en la historia de la licenciatura. A diferencia del

periodo anterior, la política educativa implementada por el gobierno federal, posibilitó ampliar la oferta y la admisión. Momento inédito en la historia de la educación en México, en el que confluyeron positivamente orientaciones/directrices de la política educativa nacional; procesos que atravesaron la vida de las normales y desde los cuales los sujetos eligieron, interpretaron, decidieron y actuaron.

Tabla 5

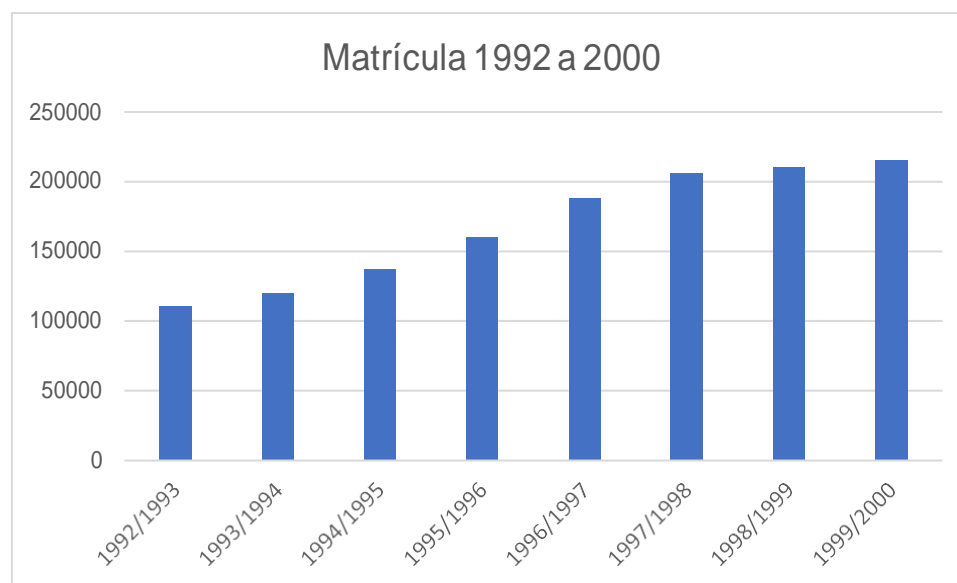
Alumnos inscritos, escuelas y profesores de Licenciatura en Educación Normal, 1992/1993 a 1999/2000

Año	Alumnos		Escuelas		Profesores	
	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal
1992/1993	ND	110975	ND	473	ND	12188
1993/1994	ND	120210	ND	493	ND	12446
1994/1995	ND	137253	ND	508	ND	12881
1995/1996	ND	160036	ND	537	ND	13316
1996/1997	ND	188353	ND	536	ND	14724
1997/1998	ND	206292	ND	570	ND	16359
1998/1999	ND	210544	ND	586	ND	16836
1999/2000	ND	215506	ND	607	ND	17481

Nota: ND= No hay datos.

Gráfica 5

Matrícula de Licenciatura en Educación Normal, de 1992 a 2000



Quinto periodo: 2000-2001 a 2015-2016. En comparación del periodo inmediato anterior, las estadísticas nos muestran una debacle, desmantelamiento del normalismo, al registrarse una disminución progresiva y sostenida de la matrícula, así como del profesorado, y un movimiento irregular de la infraestructura escolar. Los cambios observados no son fortuitos, las políticas educativas implementadas, han golpeado fuertemente la vida normalista, ocasionando graves estragos. En materia de empleo las zonas urbanas tienen cubiertas sus necesidades, no corre la misma suerte el sector rural; y a pesar de que existen plazas disponibles para profesores, los candidatos que se presentan al concurso para cubrirlos, adquieren una calificación insuficiente en el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes para Primaria, motivo “suficiente” para que autoridades educativas y líderes sindicales justifiquen su abandono hacia dichas instituciones, y manifiesten sus deseos de convertirlas en escuelas de turismo o extinguirlas definitivamente, como se ha intentado hacer particularmente con las Normales Rurales, cuartando probablemente la única opción de vida de cientos de jóvenes campesinos que ven en la docencia una fuente de oportunidades para continuar estudiando, incorporarse al mercado laboral y mejorar sus condiciones de vida, trascender la pobreza, la ignominia (Civera, 2013).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en su informe “Los docentes en México”, presentado ante la Cámara de Diputados, en 2015, argumenta que el declive de egresados normalistas, resultado de la baja demanda en el ingreso y la consecuente disminución de la matrícula de las Escuelas Normales, así como del poco atractivo entre los jóvenes que aspiran a realizar estudios de nivel superior, por la formación docente. Premisas insuficientes y poco consistentes para explicar las causas reales de la problemática en cuestión, ya que se deja de lado, tratado de invisibilizar, los nocivos efectos que ha tenido sobre el sistema educativo la embestida reformadora, tendencialmente privatizadora, las demandas y movilizaciones de los estudiantes normalistas rurales, normales indígenas, bilingües interculturales, públicas, para ampliar el ingreso.

Tabla 6

Alumnos inscritos, escuelas y profesores de Licenciatura en Educación Normal, 2000/2001 a 2015/2016

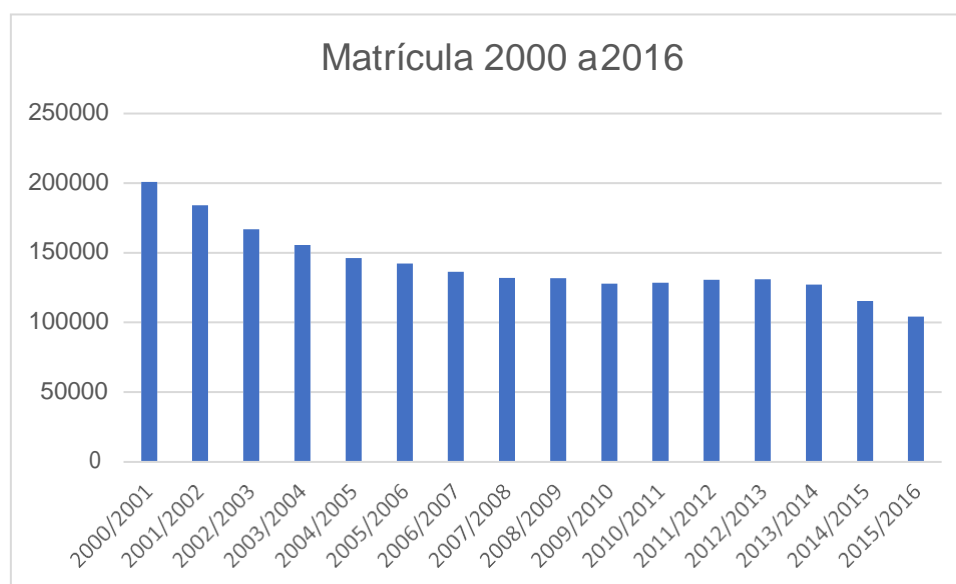
Año	Alumnos		Escuelas		Profesores	
	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal	Normal Básica	Licenciatura en Educación Normal
2000/2001	ND	200931	ND	655	ND	17366
2001/2002	ND	184100	ND	655	ND	17676
2002/2003	ND	166873	ND	664	ND	17280
2003/2004	ND	155548	ND	525	ND	17368
2004/2005	ND	146308	ND	464	ND	16831
2005/2006	ND	142257	ND	472	ND	15366
2006/2007	ND	136339	ND	484	ND	15635
2007/2008	ND	132084	ND	489	ND	15764
2008/2009	ND	131763	ND	487	ND	15462

2009/2010	ND	127819	ND	461	ND	17322
2010/2011	ND	128547	ND	460	ND	17233
2011/2012	ND	130713	ND	455	ND	17146
2012/2013	ND	131025	ND	441	ND	18253
2013/2014	ND	127240	ND	444	ND	18253
2014/2015	ND	115417	ND	446	ND	16760
2015/2016	ND	104213	ND	484	ND	16174

Nota: ND= No hay datos.

Gráfica 6

Matrícula de Licenciatura en Educación Normal, de 2000 a 2016



La principal —y verdadera— causa de la disminución estudiantil es resultado de la política educativa restrictiva/represora que mantiene el Estado Mexicano para impedir el crecimiento, desarrollo de las Escuelas Normales Públicas. No olvidemos que al día de hoy, nos faltan 43 estudiantes normalistas, maestros y padres de familia (Nochixtlán, Oax.), miles de migrantes, mujeres asesinadas (feminicidios), niños y jóvenes coptados por el narcotráfico, sueños rotos y promesas incumplidas.

2.4 Esbozo histórico y contemporáneo del Estado de Hidalgo.

Para la realización de este apartado, se ha consultado el portal electrónico del Gobierno del Estado de Hidalgo, y la Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México, Hidalgo, las cuales no especifican sus fuentes.

2.4.1 Antecedentes Prehispánicos

La región en donde se ubica actualmente el Estado de Hidalgo quedaba comprendida dentro del área mesoamericana. Por su localización geográfica el territorio fue paso obligado de numerosas migraciones —procedentes del norte del país—, para asentarse particularmente en el Valle de México. A principios del siglo VII se estableció la cultura tolteca en municipios que hoy se conocen como: Molango, Huejutla, Tulancingo y Tula. No obstante, con el paso de los años los pueblos de cultura tolteca fueron invadidos por los Chichimecas y posteriormente conquistados por los Aztecas, pasando a conformar parte de su imperio en un corto periodo de tiempo.

2.4.2 Antecedente Coloniales

En recompensa por su labor, por las expediciones militares que arribaban a la Nueva España, el territorio mexicano era repartido como botín, acción decisiva en la conformación y evolución de una nueva cultura, la mestiza. A través del sometimiento se impusieron nuevas relaciones sociales, económicas, políticas, culturales y religiosas. Los conquistadores se adueñaron de las riquezas y de las fuentes que podían producirlas, la tierra y el trabajo indígena, instaurándose la hacienda, las cuales se asentaron en las planicies del sur; sus extensos territorios se conformaron principalmente por despojos a los pueblos indígenas de las tierras comunales.

Órdenes religiosas como los franciscanos y agustinos levantaron una gran cantidad de iglesias en la altiplanicie pulquera; en menos de medio siglo ya había una treintena de conventos, los cuales en 1750 pasan a manos del clero secular (religiosos que no pertenecen a ninguna orden, pero tienen por autoridad máxima al papa).

La economía se organizó sobre la base de la encomienda y la explotación minera. La minería fue una de las cusas fundamentales de la colonización. Primero se descubren las minas de plomo en las inmediaciones de Ixmiquilpan y hacia 1552, las minas de plata de Pachuca y Real del Monte. Un año más tarde, el metalurgista sevillano Bartolomé de Medina, llegaría a Pachuca, México para implementar el método de amalgamación, el cual permite separar la plata o el oro de otros metales, mediante el uso de mercurio y sales.

El siglo XVIII presencié el auge de la comarca minera de Pachuca y Real del Monte. No obstante, a finales de siglo, las minas se inundaron, el trabajo en ellas se paralizó y los pobladores fueron emigrando a otras zonas mineras donde la crisis no fuese tan grave. En septiembre de 1743 un comerciante español de nombre Pedro Romero de Terreros trabaja en el desagüe de las minas, haciendo resurgir el mineral de Real del Monte y la construcción de las haciendas de San Miguel Regla, San Francisco Javier, San Antonio Regla y Santa María Regla, atrayendo a las familias que habían emigrado. El 15 de agosto de 1766 estalla la huelga minera de la veta Vizcaína, considerada la primera de América Latina.

2.4.3 Tiempos de Independencia

En el año de 1810 los arrieros del Valle del Mezquital fueron quienes llevaron la noticia del levantamiento de Independencia al párroco José María Correa (Nopala) y al sacerdote José Antonio Magos (Huichapan), quienes simpatizaron con el movimiento. El primer levantamiento independentista armado, se suscitó en Huichapan, protagonizado por Miguel Sánchez y Julián Villagrán, quienes asaltaban convoyes realistas en el camino de México a Querétaro, operaron hasta 1813 año en que fueron capturados y fusilados.

Los siguientes cincuenta años siguientes a la Independencia, ocurrieron cambios trascendentales, que perfilaron el reconocimiento del Estado de Hidalgo como una entidad soberana, ya que formaba parte del Estado de México; fue tras distintas contiendas armadas entre centralistas y federalistas que logró su autonomía.

Durante este periodo, la industria minera se vio severamente afectada, Pedro Romero de Terreros vendió las minas de Pachuca y Real del Monte a una empresa británica en 1824. Los ingleses introdujeron el uso de la máquina de vapor y otras mejoras técnicas. Ante la pérdida de un cuantioso capital, las minas fueron vendidas en 1849 a inversionistas mexicanos, quienes lograrían dar un nuevo auge a la producción de plata.

2.4.4 Inicios de la formación del Estado de Hidalgo

En 1861 los diputados federales Justino Fernández, José Luis Revilla y Alejandro Garrido, manifestaron su descontento por el abandono del gobierno de Toluca, hacia los territorios del Estado de México, la distancia de la capital era una de las causas del descuido. A ello se sumaba la amenaza de los franceses contra el presidente Juárez, sugiriendo la división del Estado de México en tres distritos militares para su defensa.

Un año posterior a la batalla del 5 de mayo de 1862 en el que las tropas comandadas por el General Ignacio Zaragoza derrotasen al ejército francés; Francia se apoderó de la capital del país, imponiendo a Maximiliano de Habsburgo como Emperador de México, quien visitó Pachuca, Real del Monte y Tulancingo en 1865.

El triunfo republicano sobre el imperio, con el fusilamiento de Maximiliano y sus seguidores en junio de 1867, favoreció el trabajo de Manuel Fernando Soto Pastrana, gobernador del Estado de México, ante el Congreso de la Unión por la erección del Estado de Hidalgo; demostrando que las condiciones señaladas por la Constitución de 1857 para la creación de nuevos Estados de la federación, habían sido cubiertas. Su petición fue cumplida, el 15 de enero de 1869, el Congreso emitió el Decreto de Creación del Estado de Hidalgo, erigido al día siguiente (16 de enero de 1869) por el presidente Benito Juárez, mismo que nombró al coronel Juan C. Doria como gobernador provisional. El 27 de enero de 1869 Doria llegaría a Pachuca, sede que se convertiría en la capital del nuevo Estado. El 16 de mayo de 1870 se expediría la primera Constitución Política del Estado de Hidalgo.

Décadas de inestabilidad política precedieron a la llegada de Porfirio Díaz, su ascenso al poder, comenzó con un levantamiento armado, fundamentado en el Plan de Tuxtepec. Hecho que les permitió a Rafael, Simón y Francisco Cravioto establecer su dominio en Hidalgo, durante veintiún años (noviembre de 1876 a noviembre de 1897). Acorde con la política desarrollista de la época, se introdujeron innovaciones tecnológicas en la minería, así como el telégrafo, el teléfono y el ferrocarril a territorio hidalguense; se incrementó la producción agrícola, especialmente la producción de pulque, el capital inglés inició la producción de cemento en las regiones de Tula y Tepeji del Río, en éste último y en Tulancingo, se establecieron fábricas de hilados y tejidos. No obstante, los beneficios así como la riqueza generada por inversionistas extranjeros, solo fueron para la élite de la sociedad, mientras la masa de campesinos sufría fuertes carencias e injusticias.

2.4.5 Época Revolucionaria

Las difíciles condiciones de vida de la población hidalguense, en particular la de los medios rurales, intensificaron el descontento. Los anhelos democráticos se agudizaron con la aparición de varios clubes anti reeleccionistas.

Durante la presidencia de Madero, Ramón González gobernó Hidalgo, pero se retiró meses antes de concluir el periodo constitucional para contender en las elecciones; como gobernador interino se dispuso a Miguel M. Lara. Sin embargo, los acontecimientos se precipitaron, mientras Venustiano Carranza, gobernador de Coahuila, denunciaba la usurpación de Huerta y se levantaba en armas, la gubernatura de Hidalgo fue asumida por Agustín Sangins, declarado huertista. Los simpatizantes de Madero tomaron las armas en la Huasteca, Jacala y Tulancingo; el asesinato del caudillo sembró el espíritu constitucionalista en más adeptos que derrotaron a los huertistas. La división entre revolucionarios (Carranza, Villa y Zapata), provocó una sucesión caótica de gobernadores. Todos los órdenes de la vida social se vieron seriamente afectados.

El plan de Guadalupe impulsa a los revolucionarios hidalguenses a tomar las armas contra la usurpación. Los pueblos de la Huasteca fueron tomados alternativamente por huertistas y carrancistas. Finalmente, en 1914, los carrancistas logran la victoria. La lucha armada trajo el reacomodo de las fuerzas políticas y la ardua tarea de aprender a convivir con la instauración de un nuevo orden.

2.4.6 Camino a la modernización. Y de la modernización a la contemporaneidad

La senda hacia la modernización comprende de 1920 a 1950 y se caracteriza por los vertiginosos procesos socio económicos, de urbanización, industrialización, y tecnificación, a los que se sometió México y otros países de América Latina con la promesa del progreso, de mejorar el bienestar de los ciudadanos, mediante su inserción al mercado global. Se inicia la construcción de carreteras (Pachuca-Huejutla, Tecámac-Tula, Pachuca-Tuxpan, Xochicoatlán-Molango, Ixmiquilpan-Querétaro, Pachuca-Tulancingo, Actopan-Mixquiahuala, Actopan-Tula y Tulancingo-Tenango de Doria), puentes (río de Venados y Chinameca) presas (La Estanzuela, Alfajayucan, Ajacuba, Tesquillo, Sabino, Girón, Esperanza y Endhó), instituciones bancarias

(Banco de Crédito Ejidal), culturales (Teatro de Tula, Biblioteca Pública, Instituto Científico y Literario), comerciales (Mercado de Zacualtipán, Cuautepec, Tepatepec; el rastro de Huejutla), hospitalarias (Centro de Salud y Hospital Infantil de Pachuca, Hospital Civil de Pachuca, Huichapan y Molango), educativas (Escuelas, Escuelas Normales y Politécnicas) y legislativas (Procuraduría de los Indígenas de la Sierra y de la Huasteca Hidalguense, Policía Judicial del Estado, Cárcel Central); así como la instalación y ampliación de alumbrado eléctrico (Actopan), de agua potable (Ixmiquilpan) y telefonía (Huejutla-Orizatlán, Tlanchinol-Tepehuacán), entre otras obras destinadas al servicio público.

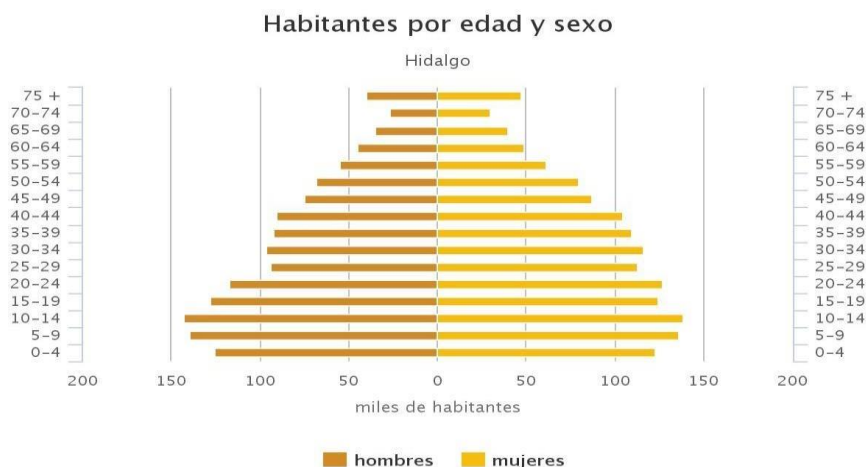
Posterior a esos años y al día de hoy, la infraestructura en el Estado de Hidalgo continúa creciendo, se han construido parques industriales, pozos y tanques para dotar de agua potable a la población, se han construido avenidas, monumentos, caminos/carreteras, universidades, tecnológicos, escuelas de educación básica, Escuelas Normales, estadios, auditorios, aeropuertos, refinerías, conjuntos habitacionales, canal de televisión local y estación de radio del Gobierno del Estado, remodelación y restauración de exconventos, bibliotecas, centros culturales, plazas, parques y jardines.

De acuerdo con información estadística del INEGI, al año 2010, en Hidalgo 78% de la población vive en localidades urbanas y el 22% en rurales. Entidad con pobladores hablantes en lengua indígena (359,972 personas mayores de 5 años): Náhuatl (68%), Otomí (32%), Tepehua (0.5%) y Mixteco (0.1%). El grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 8.7, lo que equivale a poco más de segundo año de secundaria; y 8 de cada 100 personas, en este mismo rango de edad, no sabe leer ni escribir, ocupando la posición veintiséis a nivel federal.

Al año 2015, el Estado de Hidalgo cuenta con 2,858,359 habitantes, entre éstos 1,489,334 son mujeres y 1,369,025 son hombres, distribuidos en un territorio de 20 846 km², (equivalente a 1.1 % de la superficie de territorio mexicano), conformado por 84 municipios. La mayoría de la población se encuentra entre los 10-14 años de edad, en ambos sexos, por lo que podríamos afirmar que es un estado joven (ver gráfica 7), que demanda educación secundaria y en menos de un lustro la educación media superior.

Gráfica 7

Habitantes por edad y sexo en el Estado de Hidalgo



Es importante mencionar, por la ubicación geográfica de las Escuelas Normales que interesan a este estudio y los movimientos emigratorios, los estados con los que colinda Hidalgo: al norte con los estados de San Luis Potosí y Veracruz, al este con el estado de Puebla, al sur con los estados de Tlaxcala y México, y al oeste con el estado de Querétaro. En el año 2005, de cada 100 personas que emigraron para radicar en otra entidad, 29 se fueron a vivir al Estado de México, 14 al Distrito Federal, 8 a Nuevo León, 7 a Querétaro y 7 a Veracruz.

En el año 2010, de cada 100 personas que llegaron a establecerse a Hidalgo, 40 provienen del Estado de México, 31 del Distrito Federal, 4 de Puebla, 4 de Veracruz y 2 de Jalisco. Referente a la emigración internacional, al 2010, de cada 100 migrantes hidalguenses, 97 se fueron a Estados Unidos.

Sin ser la única causal de los flujos migratorios, uno de los factores que nos ayudan a comprenderlos, son las actividades económicas del Estado, en donde la industria manufacturera aporta el mayor ingreso con \$257 898 098 M. N., seguido está el comercio, con un aporte de \$83 360 225 M. N., en tercer lugar se ubican los servicios privados no financieros⁵⁴ con \$ 13 802 650 M. N. y el resto de actividades \$ 12 487 578 M. N. (INEGI: 2014). Dentro del sector Manufacturero, los derivados del petróleo y el carbón; los abarrotes y alimentos al por mayor, así como la fabricación de equipo ferroviario, han tenido crecimientos sustanciosos, de 2003 a 2013.

Desarrollo que no es fortuito, los destellos históricos planteados en este capítulo y de manera específica en este apartado, nos permiten vislumbrar un panorama, contexto que se ha labrado desde sus inicios por el despojo, la explotación, el sometimiento, pero también de lucha y resistencia. De 1900 a 1921, la población no creció, los hidalguenses dejaron de tener hijos debido a las difíciles condiciones de existencia, a que los vendían como esclavos, muchos de ellos morían por el maltrato de sus amos, otros más se suicidaban.

2.5 Escuela Normal “Sierra Hidalguense”

La Escuela Normal Sierra Hidalguense (ENSH) se crea un 7 de diciembre de 1976. Institución que se localiza en el municipio de Tianguistengo, Hidalgo, el cual forma parte de la zona geocultural conocida como Sierra Alta, de carácter rural. Atiende a la población de los municipios de Calnali, Metztitlán, San Agustín Metzquititlán, Xochicuatlan, Yahualica, Zacualtipán, así como del mismo Tianguistengo, el cual cuenta con una superficie territorial de 255.79 kilómetros cuadrados de los cuales 1.10 kilómetros cuadrados es zona urbana. Territorio ubicado en meseta y sierra, tiene clima templado húmedo con lluvias todo el año. Las principales actividades que se desarrollan en la región son de carácter agrícola, produciendo principalmente maíz, chile, frijol y pastos; así como ganado bovino, porcino y de aves como pollos de granja.

⁵⁴ Refiere al préstamo de servicios a terceros, de carácter mercantil y profesional. Se excluyen las unidades económicas que proporcionan servicios relacionados con las actividades agropecuarias, forestales y mineras, los servicios financieros y de seguros, así como los relacionados con las actividades de los sectores público o gubernamental y social. (INEGI: 2016).

En el ciclo 2015-2016, la ENSH atendió a una población estudiantil de 368 alumnos (127 hombres y 241 mujeres), en las dos licenciaturas que ofrece: Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria, y cuenta con tan sólo 19 profesores (13 hombres y 6 mujeres).

En cuestión de infraestructura la ENSH, ha mejorado gracias a la construcción, mantenimiento y remodelación de aulas, instalación eléctrica, instalación hidráulica, fachada de la escuela, techado de la plaza cívica y construcción de cubículos. Se cuenta con un espacio habilitado y adecuado como laboratorio de cómputo donde se disponen de 73 equipos, sin embargo, no cuenta con servicio de internet —debido a la ubicación geográfica—, una opción era establecer señal vía satélite pero su costo es elevado y por ello no se concretó la propuesta.

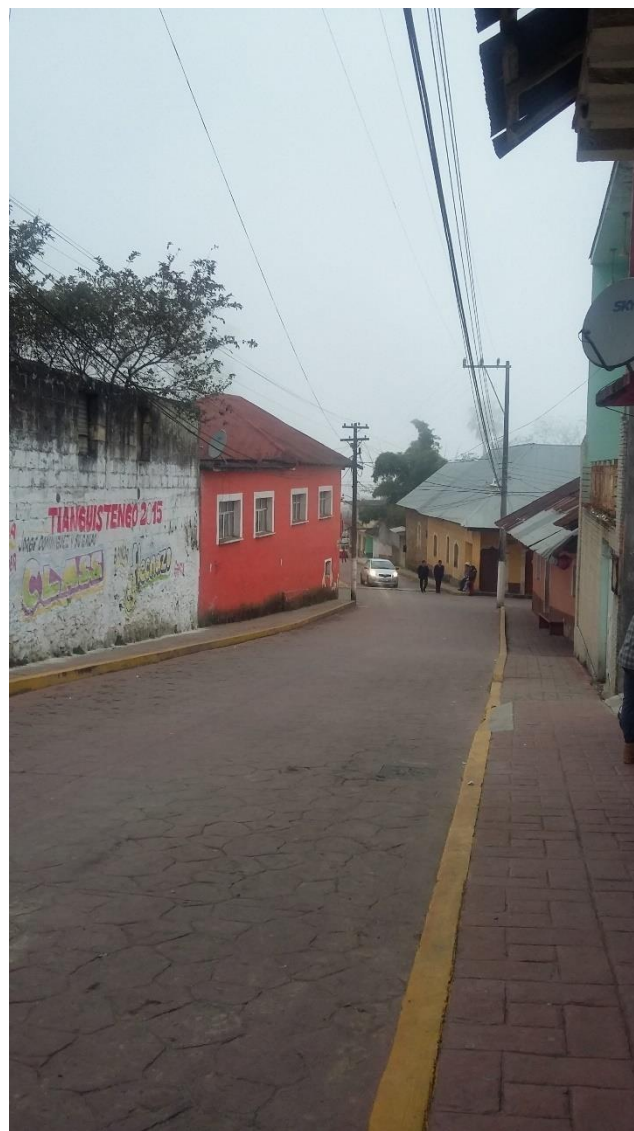
De acuerdo con el *Programa Estatal de Tutorías para las Escuelas Normales*, mismo que constituyó una base para la elaboración de este apartado, algunas de las problemáticas que enfrenta la ENSH son:

- Deficiente rendimiento académico de algunos estudiantes que se ve reflejado en la deserción, debido a la falta de compromiso y vocación de los alumnos.
- Deficiencias en la redacción, ortografía y en la comprensión lectora a la hora de la organización y realización de sus tareas académicas.
- La presencia de adicciones de estudiantes que impiden desarrollar un rendimiento académico óptimo.
- La deficiente atención docente a la problemática del alumnado. (Deficiencias que obedecen a características institucionales: falta de espacios físicos para la atención de los distintos grupos, personal insuficiente, sobrecarga académica del personal docente y falta de tiempo en el horario escolar.



Fotografía 1: Tianguistengo, Hidalgo. Camino hacia la Escuela Normal “Sierra Hidalguense”, enero 2016.

Fotografía 2: Tianguistengo, Hidalgo. Camino hacia los sueños, enero 2016.

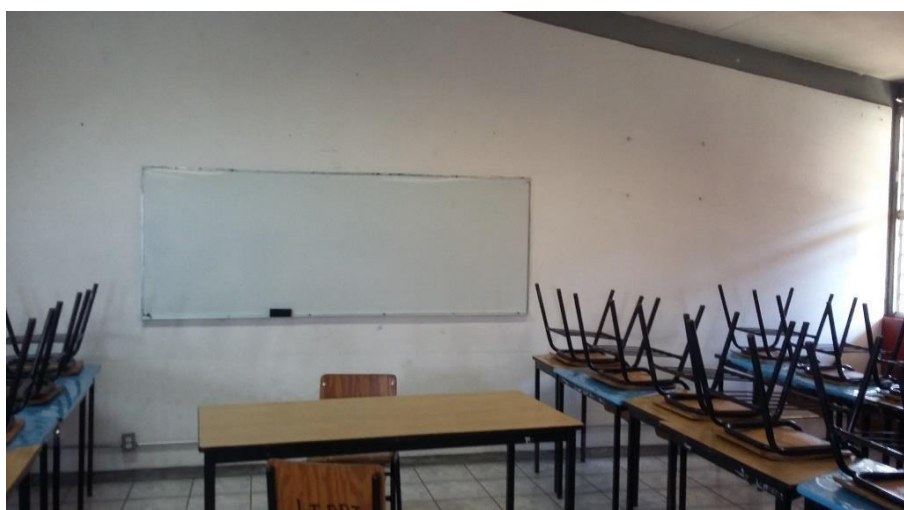




Fotografía 3: Mural a la entrada de la Escuela Normal “Sierra Hidalguense”, enero 2016.



Fotografías 4 y 5: Jardín y patio de Escuela Normal “Sierra Hidalguense”, enero 2016.



Fotografías 6, 7 y 8: Salón de clase de Escuela Normal “Sierra Hidalguense. Primer espacio para la construcción de mundos posibles, enero 2016.

2.6 Escuela Normal “De Las Huastecas”

La Escuela Normal Experimental De Las Huastecas (ENLH) inicia actividades un 11 de noviembre de 1978 como escuela de tipo federal, posteriormente fue transferida al gobierno del Estado de Hidalgo.

La institución se ubica en el municipio de Huejutla de Reyes, Hidalgo y atiende a población de alumnos de los municipios de Atlapexco, Huautla, Jaltocán, San Felipe Orizatlán, Tlanchinol, Xochiatipán así como a alumnos de algunos municipios del Estado de Veracruz y San Luis Potosí.

Huejutla de Reyes está enclavado en la Sierra Madre Oriental, de carácter semi-urbanizado. Cuenta con una superficie territorial de 394.86 kilómetros cuadrados de los cuales sólo 14.52 km² son territorio urbanizado. Este municipio tiene un clima semicálido húmedo con abundantes lluvias todo el año. En primavera y verano las temperaturas alcanzan los 45 a 50 grados centígrados, dificultando la realización de las actividades. Las principales actividades que se realizan en la región son la agricultura y ganadería (crianza, producción de carne y leche). Se dispone de una superficie de 252.83 kilómetros cuadrados para cultivo, lo que equivale al 81.45% del total del territorio del municipio. Los principales productos que se cultivan son el maíz (con una producción anual de 17,798 toneladas) y el frijol (con una producción anual de 406 toneladas). Respecto a la ganadería, se producen anualmente 938 toneladas de carne bovina, 546 toneladas de carne porcina y 647,00 litros de leche de vaca.

Durante el ciclo 2015-2016, la ENLH dio atención a un total de 516 estudiantes (249 hombres y 267 mujeres) en las tres licenciaturas que oferta: Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Física y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe; mismas que son impartidas por una planta de 25 docentes (16 hombres y 9 mujeres).

El edificio escolar está constituido por seis módulos, cuenta con gimnasio, biblioteca, sala de danza, alberca a cielo abierto, cancha de Fútbol rápido (la cual se encuentra en la segunda etapa de construcción) y laboratorio de cómputo. Referente a este último, las veinte computadoras en servicio, no alcanzan a satisfacer la demanda estudiantil, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, así como el desarrollo de la práctica docente; aunado a ello la señal de internet es deficiente —debido a la ubicación geográfica—, cuestión que denuncian, constatan los narradores. Las aulas se encuentran equipadas actualmente con pizarrones electrónicos, sin embargo, la ENLH ha enfrentado problemas debido a que 9 de ellas son insuficientes en tamaño y número para dar atención a grupos de 7° y 8° semestre, ocasionando que trabajen en los espacios que eventualmente estén disponibles.

De acuerdo con el *Programa Estatal de Tutorías para las Escuelas Normales*, mismo que constituyó una base para la elaboración de este apartado, algunas de las problemáticas que enfrenta la ENLH son:

- Alumnos padres o madres de familia.
- Número considerable de estudiantes que se encuentran en la institución por obligación familiar.
- Solvencia económica de los estudiantes en su mayoría es de bajo recursos.

- Perfil de ingreso bajo, los resultados del examen de ingreso muestran un bajo nivel de aprovechamiento.
- La mayoría de los estudiantes de la institución provienen de municipios alejados de donde se encuentra la escuela normal.
- No existen espacios suficientes para la atención de las tutorías a estudiantes.
- Las cargas horarias de los profesores son diversas.



Fotografía 9: Huejutla de Reyes, Hidalgo.

Camino hacia la Escuela Normal “De Las Huastecas”, enero 2016.



Fotografía 10: Mural en el edificio principal de la Escuela Normal “De Las Huastecas”, enero 2016.



Fotografía 11: Biblioteca, Escuela Normal “De las Huastecas”, enero 2016.

Capítulo III

En primer lugar y en primera persona

El título de este capítulo hace referencia a lo expresado por el poeta palestino Mourid Barghouti, quien escribió que, si se pretende despojar a un pueblo, la forma más simple es contar su historia y comenzar con “en segundo lugar...”. Uno de mis mayores temores al recurrir a la narrativa como enfoque teórico-metodológico, ha sido el de opacar las voces, sobreinterpretar los relatos de los docentes, dejarlos en un *segundo lugar*. Por ello, las interpretaciones emitidas han buscado de manera respetuosa y acompasada con las voces de los protagonistas, los puntos de confluencia, nodales (Laclau y Mouffe, 2004), de capitonado (Lacan) o de disenso en los relatos de los docentes, así como la construcción de correspondencias, tejeduría entre las categorías centrales que a continuación se desarrollan, permitiéndonos comprender la manera en cómo los sujetos son/están en/con el mundo; sentidos y significados de su actuar. Categorías que no pretenden catalogar, sino articular, tejer, visibilizar; de acuerdo con Bruno Latour “No tratar de disciplinar a los actores ni hacerlos encajar con nuestras categorías. Dejarlos desplegar sus propios mundos y sólo entonces se les pedirá que expliquen cómo lograron establecerse en ellos.” (2008:42).

Para ello resulta indispensable leer las voces, narrativas de los docentes participantes, pero también de la teoría, con el propósito de entablar un diálogo. Señala Goodson que (2003: 746), “leer” (en el sentido de “interpretar”) es una tarea trascendental del investigador en la construcción de conocimiento, ya que éste no puede limitarse al papel de “escriba”, a “tomar nota fiel y exacta de lo que dice el profesor”.

Los relatos producidos por los docentes acerca de sus experiencias pedagógicas significativas, constituyen de entrada una interpretación de lo que les ha acontecido, vivido, y está, a su vez, sujeta a distintas interpretaciones o re-interpretaciones de la investigación. Narrar implica seleccionar hechos, episodios de lo que se vivió y reconfigurar con ellos una cierta unidad de sentido y significado, de lo que parecería disperso y sin relación. Quien cuenta o considera que tiene algo para contar, hace una selección entre la constelación de acontecimientos vividos, situación(es) que por sus particularidades se distingue(n) del resto, son especiales por su influencia, cambio o modificación de pensamientos, creencias o conductas.

Sin pretensión de universalizar, narramos para dar continuidad o trascendencia a la experiencia en otros, aconsejar, aleccionar, orientar, abrir interrogantes, inspirar, apasionar, enamorar, problematizar...tocar, afectar (mover/transformar) al otro. “Yo es otro” (Rimbaud), los otros hacen posible que uno sea sujeto; si los otros no estuvieran ahí no habría palabra, relación...vida humana. De acuerdo con Nuria Pérez de Lara, retomando a María Zambrano (2009: 49), hemos *dejado al tiempo solo* por no escuchar la experiencia y no recocer en cada una, en cada uno, la experiencia de la necesidad del otro y la otra, que nos hace ser en el mundo una, uno, entre los demás. En el encuentro con el otro, con la otra, hay intercambio de palabras, pensamientos, relatos, sentimientos, que no son llanas/llanos, pues son el eco de una experiencia.

Las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo —a darle sentido desde el propio sentido de las vidas relatadas (Bolívar y Domingo, 2006:14) —, contemplarlo, a organizar la experiencia. Es a través de la articulación, diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, que la experiencia educativa se transforma en saber pedagógico sobre la propia práctica. Pero no se queda sólo ahí, es un proceso alquímico, que convierte el saber en decir; los relatos no son meras copias del mundo, imágenes fotográficas, son interpretaciones. E interpretar es colocarse en el lugar de un autor, del otro.

La tarea de interpretar permite trabajar con los significados producidos, permitiendo su articulación con otros textos y con los contextos en que se produjeron, se producen y se reproducen.⁵⁵ Para ello, este estudio trabajó con las narraciones de docentes (maestros de maestros) de dos Escuelas Normales, “Sierra Hidalguense” y “De las Huastecas”, ubicadas en distintos municipios del Edo. de Hidalgo; con el propósito de analizar e identificar saberes y conocimientos emanados de las experiencias pedagógicas de los docentes, así como mundos posibles, encuentros y desencuentros en sus narrativas. Primer paso para poder sistematizarlos, conceptualizarlos, movilizarlos, circularlos, compartirlos, impidiendo que éstos se pierdan, mueran, continúen invisibilizados, soterrados.

La cuestión de los saberes adquiere relevancia porque es en ellos en donde se cristaliza la experiencia de los sujetos y la producción de tejido social, a partir del vínculo que los sujetos construyen en su relación con el otro y con el medio. Son el producto de múltiples articulaciones entre diversos sectores involucrados en los procesos de producción de sentido(s) materiales y/o simbólicos, que conforman el tejido social.

Los saberes integran las redes de experiencia de los sujetos y van transformándose por una serie de experiencias nuevas, diferentes. La experiencia se produce como tal, en el encuentro o relación con el otro (alteridad);⁵⁶ en este encuentro circulan, se apropian, se transmiten y producen saberes que en el marco de las redes de experiencias en las que se inscribe este proceso se forman sujetos y vínculos particulares entre los agentes y de éstos con lo social. Los saberes al ser apropiados por los agentes sociales son significados de alguna manera y por lo tanto son discursivamente construidos y significados socialmente. En los saberes se condensan las prácticas y los discursos, las experiencias y las expectativas, la realidad y los imaginarios colectivos, que oscilan entre lo propio y lo ajeno, entre lo anterior y lo posterior, entre lo tradicional y lo moderno.

Continuando con el arte de la interpretación, para Devereaux (1983, como se cita en Domínguez, 2011: 35), es un acto interno (introspectivo/reflexivo), que produce otros datos, producto de las

⁵⁵ Bolívar Botía, a quien hemos dado lugar en este documento, plantea que los relatos de acción de los docentes han de conectarse con “historias de contexto” —no pueden ser atemporales— pues su trabajo está construido social y políticamente. “Los cambios estructurales como los que estamos viviendo, acentuados con motivo de la crisis económica, están afectando emocionalmente a los profesores y, consecuentemente, a la pasión, entrega o compromiso con que trabajan.” (2014: 728).

⁵⁶ Señala José Contreras Domingo (2009: 9) que la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro, de la alteridad; es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. Sin embargo, en la participación de una dominancia cultural, instituciones que se dicen educativas piensan dicho encuentro como algo predeterminado, programable, en donde se decide quiénes son y tienen que ser los otros, qué tiene que ocurrir, qué hay que esperar de ese encuentro y qué hay que conseguir del otro, coartando con ello toda posibilidad de experiencia.

reverberaciones del investigador, observador del comportamiento o entrevistador; en otras palabras, los datos provenientes de una entrevista-conversación ocasionan en quien investiga (entrevistador) un impacto, repercusión (afectación, siguiendo a Derrida, 2003), es el análisis de los impactos/repercusiones internas lo que proporciona datos en el investigador y “dentro” de éste. Los datos que se originan “fuera” en el sujeto entrevistado, son también elaboraciones (construcción subjetiva, referentes) y experiencias del Yo investigador.

Ricoeur (como se cita en Bolívar y Segovia, 2006: 32), señala que interpretar el texto de la acción es interpretarse a sí mismo. En este sentido, José Luis Aranguren (filósofo y poeta español), concebía que cada persona es un texto, ya que cada uno se escribe a sí mismo a lo largo de la vida. Para Fernando Bárcena (1997), lo que somos depende del modo en que nos comprendemos y construimos textos sobre nosotros mismos.

En este marco, el papel que tiene la interpretación en este estudio, es el de una aguja, herramienta, que nos permitirá ir tejiendo, hilvanando los finos hilos (significatividad, sentidos y significados; puntos de encuentro y desencuentro) de las narrativas de los docentes participantes, para comprender, aprender y transformar la realidad, las prácticas educativas/pedagógicas, hacernos personas e iluminar mundos posibles.

Considerando las ideas anteriores, procederé a desarrollar las categorías directrices de esta investigación polifónica.

Narración, experiencia y mundos posibles, están tejidas por un hilo muy fino, el de la necesidad de constituirnos como seres humanos en el lenguaje —Hegel apunta que el lenguaje es la primera de las dos dimensiones del ser del hombre, la segunda es el trabajo—, a partir del relato de la propia experiencia, de lo que somos y nos gustaría ser, de la vida que tenemos y la que deseamos tener, el devenir cotidiano, Eros y Thanatos incorporados a nuestro ser como experiencia vital.

Manen (2003, como se cita en Díaz Meza, 2007: 56), asume la experiencia como acontecimiento primario que ubica en la memoria hechos y situaciones que dan lugar al significado vivido, desde donde, es posible la creación narrativa como mecanismo y proceso que activa la producción de sí mismo, de constitución de la subjetividad. Sin embargo, no hay que concebir de manera purista, acrítica a la experiencia, porque no está dada, se construye, se forma, modela a través de lo que nos pasa, y de lo que hacemos con aquello que nos pasa, acontece, la manera en cómo afecta nuestro ser y existir, apropiamos y resignificamos.

Con base a lo expresado y aunadas las contribuciones de Jorge Larrosa (1995, 1998, 2003, 2006 y 2009), experiencia es entendida en este trabajo como “eso que *me* pasa”, en mí y no ante o frente a mí, pero que a su vez es irreductible a mis palabras, ideas, sentimientos, representaciones, poder, voluntad, no depende de mí. Es decir, la experiencia es un acontecimiento exterior a mí, pero yo soy el lugar de la experiencia. Menciona el autor que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. De ida porque supone la exteriorización, hacia fuera, que va al encuentro con lo que pasa, con el acontecimiento; de vuelta porque la experiencia me afecta, tiene efectos en mí, de ahí que ésta forme y transforme. Al respecto, considero más pertinente pensarlo como un movimiento moebiano, aludiendo al trabajo del matemático alemán August Ferdinand Moebius, por no poder precisar en la banda/cinta la cara o borde interno y externo, ilustrando con ello que el razonamiento

dual, lógica binaria (arriba-abajo, dentro-fuera, blanco-negro, cuerpo-alma, etc.) es una construcción heredada de la modernidad ilustrada a partir de la cual operamos, leemos el mundo, pero que podemos cambiar. En este sentido, podemos afirmar que la experiencia es también una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí, hay una afectación mutua.

La experiencia nos cambia, y no sólo porque conlleva enfrentar lo inédito, sino porque actualiza, amplía, enriquece los marcos interpretativos y de traducción.⁵⁷ Ahora bien, no todo lo que vivimos, puede considerarse experiencia, si bien emana del orden de lo cotidiano, de lo común, es por la significación otorgada (valor) a partir de la afectación que produjo (Derrida, 2003), cambios/transformaciones en el curso de nuestras acciones, concepciones que sosteníamos, en las condiciones y resultados de nuestras prácticas, que se vuelve extraordinaria. Señala Jay (2009: 21) que algo digno del nombre experiencia no puede dejarnos donde comenzamos; lo que implica un desplazamiento en la posición de sujeto.

La noción alemana de Erfahrung [experiencia] es “la experiencia que me enseña a vivir”. Erlebnis [vivencia] son “las cosas por las que atravieso a lo largo de la vida”; aunque con matices distintivos, ambos términos son traducidos como “experiencia”. Desde mi punto de vista, a lo largo de la vida atravesamos y somos atravesados, pasamos por innumerables, múltiples y diversas vivencias, pero es la enseñanza, saber que obtenemos, cachamos de ésta(s) —como proceso, ejercicio de hacerla consciente— que la convierte en experiencia.

Experiencias —que surgen en el curso de la vida sin planeación o control, son espontáneas, imprevistas, singulares, nos toman por sorpresa, enfrentándonos a los misterios del vivir, al encuentro con los otros; cualidades que las distinguen del experimento— que son dotadas de significatividad especial para transmitir las, conservarlas, perpetuarlas, continuarlas.

3.1 Narrativa y experiencia como formas de aprendizaje

¿Quién dice que no se puede aprender de la experiencia del otro?!

Si bien la experiencia es intransferible, al ser comunicada a otros, se sostiene que podemos aprender de ella en términos de lo que produce, provoca: pensamiento, imaginación, orienta la toma de decisiones, creación.

En el acto de narrar hay aprendizaje, sólo que éste tiene lugar de dos formas, la primera el uso de los relatos de vida como herramienta para facilitar las estrategias de aprendizaje y la segunda, el proceso de “narración” en sí mismo, la conversación interna en curso así como los recuentos

⁵⁷ Para el historiador y filósofo francés Michel De Certeau (2000: 173), la traducción es un instrumento que no sólo permite pasar de una lengua a otra, del derecho al hecho. Es una máquina, perfeccionada en el curso de generaciones, que posibilita eliminar la exterioridad al transferirla a la interioridad, y de transformar en “mensajes” (escriturarios, producidos y “entendidos”) los “ruidos” insólitos o insensatos de las voces. En tanto que para el sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos (2006: 91, 102 y 104), la traducción es el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles, así como de saberes y prácticas. Trabajo argumentativo basado en la emoción cosmopolita de compartir el mundo con quien no comparte nuestro saber o nuestra experiencia, dotarlo de sentido para que un mundo mejor sea posible.

externos que se llevan a cabo como proceso genuino de toda la vida. “Cuando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido de ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es una aprendizaje-en-acción” (Bolívar, 2014: 720).

Como parte de los hallazgos del Proyecto “Learning Lives” (Biesta et al., 2011, como se cita en Bolívar, 2014: 722), es el que las diferencias entre los relatos que la gente construye y cuenta sobre su vida guarda correlación con las formas en que las personas aprenden de sus vidas y modos de existencia. Aprendizajes con efectos autoformativos, mediante la reapropiación de lo vivido, de saber sobre sí.

Para Rogers (1971) y Abbagnano (1980, como se cita en Cruz, et al., 2015), nadie más que uno mismo puede encontrar el significado, el/los sentido(s), de las experiencias personales o de la realidad propia, ya que lo que permea/influye en el aprendizaje⁵⁸ de una persona es lo que descubre o crea por sí misma. Sin embargo, advierte Bruner (2013: 95), “...hablar a los demás de nosotros mismos no es cosa simple. Depende, en realidad, de cómo creemos nosotros que ellos piensan que deberíamos estar hechos.”

3.2 El saber de la experiencia/saberes experienciales

¿Qué saberes emergen, produce la experiencia pedagógica significativa?

Una de las contribuciones de recuperar las narrativas, relatos de experiencias pedagógicas significativas de los docentes, es el de re-pensar las prácticas y políticas formativas, alentar nuevas propuestas para transformar nuestra realidad inmediata y crear mundos posibles.⁵⁹ El saber que presume ser objetivo, expresa Denise Najmanovich (2015: 196), prescinde, omite el encuentro, anulando a los otros como sujetos encarnados, con sus sonrisas y bemoles, con sus olores y tonos, con su trayectoria de vida, leguaje y estilo. La autora denomina *mito de la objetividad* a la concepción, idea que la academia moderna ha fundado sobre el conocimiento como una imagen fidedigna y veraz del mundo externo e independiente, desvaneciendo en el discurso pasteurizado de la ciencia objetivista con un sujeto genérico, —el cual es una abstracción al igual que el presunto objeto de conocimiento— las mediaciones e interacciones que hacen posible y significativa la experiencia. Referente a la objetividad de la enseñanza y de los saberes, expresa Tardif (2010: 10 y 106) que no existe tal, ya que todo educador traspone a su práctica lo que él es como persona, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos, colegas y demás actores escolares dentro y fuera del aula, de la institución.

⁵⁸ Wertsch (1988, como se cita en Barbosa-Chacón et al., 2015), sostiene que el aprendizaje se produce a través de la reflexión de la experiencia, del diálogo y explorando el significado de acontecimientos en un espacio y tiempo concretos.

⁵⁹ Para Goodson (como se cita en Hernández, 2000: 49), entender lo que pasa por la cabeza de los profesores y profesoras acerca de sus prácticas diarias, es trascendental, de lo contrario la teoría no tiene sentido, es inútil, ya que resulta indispensable una articulación entre la comprensión teórica sobre lo que pasa alrededor del mundo y el análisis de lo que los docentes piensan y hacen en sus clases. “Todos los teóricos empezaron intentando comprender los mundos de unos y otros, y ésta es la principal hazaña, optar por un planteamiento optimista.” La labor de la teoría, expresa François Jacob es explicar lo visible por medio de lo invisible.

Cuando un saber circula, no sólo potencia, enriquece al sujeto que lo porta, también favorece la construcción pública, la producción de un texto en común.⁶⁰ El saber de la experiencia es aquel que se adquiere en el modo(s) en el que uno responde a lo que le va pasando a lo largo de la vida y va conformando lo que uno es (Larrosa, 2009: 26); y está asociado con la palabra y no con la cantidad de años vividos. Sostiene el autor citado (1998), que los saberes de la experiencia forman y transforman al tener efectos en la subjetividad, sin clausurar o encorsetar en formas y formatos, sino que abren posibilidades de creación/producción, vehiculizando sentido(s) para lo que nos pasa.

Recuperar el saber de la experiencia es recobrar/rescatar la existencia, para transformar el porvenir; ya que los saberes abren posibilidades, promueven creaciones. Los saberes experienciales, son una fuente de conocimiento, aprendizaje, indagación y construcción de estrategias pedagógicas. Tardif (*Op. cit.*: 37) denomina *saberes experienciales* al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica docente, de manera tajante afirma que no provienen de las instituciones de formación, currículos, doctrinas ni teorías; son prácticos en tanto que forman y se integran a la práctica docente. Es a partir de los saberes emanados de la experiencia que los educadores interpretan, comprenden y orientan su intervención cotidiana, su actuar profesional.

La experiencia no es simple hacer, actuar, implica pensar, reflexionar, interpretar lo hecho, para enriquecer, dotar de sentido nuestra existencia. La persona “experimentada” no es aquella que ha hecho mucho, sino la que reflexionó, aprendió algo sobre aquello que hizo, —en términos mercantiles, financieros— capitalizó el saber producido de su quehacer para el mejoramiento del hacer, el propio y el común; hallándose así en condiciones de compartirlo, contárselo a otros. Mediante la narración, la experiencia cobra vida, es visibilizada.

Para Larrosa (1995), lo que somos, el sentido de quienes somos, depende de las historias que contamos y nos han contado, historias que se construyen en relación con otras historias, influyendo, condicionando la construcción de nuestra historia, de nuestra experiencia y la relación con otros relatos y experiencias. La voz⁶¹ y la experiencia del otro también nos constituyen.

Contar y compartir historias acerca de lo que hacemos, nos constituye y nos enriquece, siempre y cuando nos interpelen, convoquen, desafíen, aporten ideas o soluciones, inspiren, para afrontar las exigencias que la realidad nos plantea.

⁶⁰ Vivimos un momento histórico, encrucijada en la que no es posible compatibilizar un saber estático con una vida líquida. La vida siempre pugna por salir, como el agua que busca su cauce, y lo hace a una velocidad e intensidad que nos exige crear nuevos modos de aprendizaje, así como nuevas prácticas sociales que no escendan la teoría y la praxis, el afecto y el conocimiento, el individuo y el colectivo (Najmanovich, 2015: 203). A propósito de la división entre teoría y práctica, la cual resta, minimiza la importancia de una u otra, así como la concepción escindida y jerárquica del conocimiento, el saber y el hacer, obstaculizan la identificación, recuperación y valorización de la experiencia como vía de conocimiento y formación.

⁶¹ Incluir la voz del otro en México y América Latina, involucra casi de manera inevitable a las Epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2014), las cuales se basan en formas de conocer el mundo y generar conocimiento distintas y diversas, como la narrativa y la historia oral, abordadas en el capítulo I del presente documento.

3.3 Experiencia como hecho social, colectivo

La experiencia es un hecho social y los relatos lo expresan a través de los rasgos comunes que presentan. Cuando los relatos son puestos a dialogar entre sí, producen una nueva trama/retrato y la construcción de una nueva experiencia (Alliaud, s.f.: 9). Al compartir, hacerse públicas las producciones individuales, como en este estudio, se ha podido advertir que un suceso considerado como exclusivo, privado del sujeto, tiene relación con lo que han vivido otros, sus experiencias tienen características, rasgos que los vinculan, ya sea por su semejanza o también por sus diferencias. Aunque dos sujetos tuviesen la misma vivencia, cada uno la apropiaría, significaría e interpretaría de diferente manera.

Dubet denomina experiencia social a la “cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos.” (2011: 117). La utilidad de analizar experiencias —personales y sociales— es describir lo vivido para comprender cómo se producen nuestros modos de existencia, de vivir juntos a pesar de todo.

Para Bolívar (2002), la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. De acuerdo con Cendales y Torres (como se cita en Barbosa-Chacón et al., 2015:139) la experiencia es una construcción conversacional e intersubjetiva. Las acciones de los sujetos pueden ser objeto de reconstrucción, autoreflexión, recreación, comprensión y transformación. “En ello se asume la producción de sentido colectivo e intencionado sobre la experiencia; el reconocimiento de los contextos, factores y elementos que la configuran; y los saberes que se poseen sobre ella.” El relato, afirman los autores, resulta de la fase de reconstrucción narrativa de la experiencia, alimenta la memoria colectiva y da identidad.⁶²

3.4 Sentido y Significado

Ahora bien, se ha enunciado en varias ocasiones las nociones de sentido y significado, no obstante es momento de señalar qué se entiende por ellas, y qué las distingue; existen dos caminos que nos permiten entenderlas, el primero de ellos es la lingüística, en donde Coseriu, Pastene y Katabek (2006), afirman que el significado es “la posibilidad objetiva de designación dada en los signos de una lengua”, en tanto que el sentido es “la finalidad de cada decir, el contenido propio de un discurso como tal (o de un fragmento de un discurso)”. Desde esta vía, el sentido es la finalidad del discurso expresado por el significado, no obstante, los autores señalan que a su constitución contribuyen también el conocimiento de las cosas, los entornos. En vínculo con lo anterior, el segundo camino, el de la comprensión social, afirma que el significado es una “articulación temporal de contenidos del presente y del pasado” (Guerra, 1997), mientras que el sentido se define como “la direccionalidad que proporcionan los contenidos de visión de futuro” (Ídem). Visto así, el nexo entre sentido y significado se une a las dimensiones de espacio y tiempo; la primera alude,

⁶²De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2006), la razón indolente e instrumental produce la no existencia, la no-visibilidad, miopía/ceguera para poder apreciar la experiencia (social).

llama al pasado y presente en donde han tenido y tienen lugar los procesos de construcción socio-cultural, hilos que al tejerse hacen viable la historia. La segunda dimensión, es la del futuro entendido como dirección y potencialidad de ser, de materialización, en este punto radica la trascendencia de los mundos posibles y de su conocimiento en el ámbito pedagógico y educativo, pues como bien expresaba Lucio Anneo Séneca (filósofo, político y escritor hispanorromano) “Ningún viento será bueno para quien no sabe a qué puerto se encamina”.

Asumiendo los conceptos de sentido y significado, se puede afirmar que la narrativa da forma a la experiencia al materializar, concretar en el relato maneras de significar lo vivido. En ese pasaje del pensamiento a la palabra —que no es automático—, tienen lugar múltiples procesos subjetivos, para poder dotar de sentido aquello que “me pasa, me afecta, me forma y transforma” (Larrosa, 2006).

Este universo es el conjunto de las evidencias vivenciales que conforman el *horizonte* (en el sentido fenomenológico de Husserl) de la cotidianidad, y ésta, evidentemente, es distinta para un docente urbano y un indígena del bosque. La palabra de cada uno opera, desde luego, como referencia a evidencias distintas que son el conjunto de las experiencias cotidianas que han dejado huella en la memoria y en las rutinas discursivas y de conducta de la persona (el *hábitus*, si se quiere retomar esta noción acuñada por Bourdieu y Elias) y que motivan y dan sentido a su manera de actuar. En este caso, el consenso sobre el significado y el alcance práctico de las palabras es algo por lograr, pues no está dado.” (Gasché, J., Bertely, M. y Leds, M., como se citan en Carrillo, T., 2006: 120).

Es el tejido, la articulación dinámica y constructiva entre experiencia y narrativa, lo que da sentido a la existencia del sujeto, organiza y brinda una estructura a la experiencia humana, afirma Beatriz Sarlo (2005: 29): “No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez, de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común”.

La narración y la oralidad tienen un inmenso potencial histórico, simbólico y heurístico, sin contar que son factores esenciales en la generación de memoria, reflexión e identidad. Siguiendo la propuesta de Shulman (2005), la enseñanza es una actividad eminentemente reflexiva e interpretativa, al ser el docente quien da vida al currículum, dotándolo de sentido y significado.

3.5 Mundos posibles

El futuro tiene muchos nombres.
 Para los débiles es lo inalcanzable.
 Para los temerosos, lo desconocido.
 Para los valientes es la oportunidad.

Victor Hugo

Hablar de *mundos posibles* nos remite ineludiblemente a la obra del filósofo Martin Heidegger, uno de los pensadores más importantes del siglo XX. Heidegger se pregunta, pone en el centro de la reflexión el *sentido del ser*, de la existencia, de manera particular en su trabajo *Ser y Tiempo* (1927), en un contexto de crisis, agotamiento de sentido, de nihilismo,⁶³ a final de siglo en Occidente, perdiéndose u olvidándose dicho cuestionamiento y por ende el sentido. El filósofo y profesor alemán expresa, que tan sólo su planteamiento nos da la posibilidad de sentido, de existencia, de ser.⁶⁴

Somos en-el-mundo siendo y antes que realidad, somos nuestros posibles, los cuales son infinitos; no obstante, en todas las posibilidades está presente la muerte, la cual nos revela la nada, nuestra finitud. Por paradójico o contradictorio que parezca, la muerte es posibilidad de todas las posibilidades y a la vez imposibilidad de todas las posibilidades, en la medida en que las habita a todas.

El ser es, más allá de un presente, porque en su ex-sistir se dirige a lo ya-sido, a lo por-venir, por ello es que resulta despojado de toda esencia, inmanencia, no puede vivir al margen del mundo a causa de su finitud, de su temporalidad. La experiencia, está siempre atravesada por lo ya-sido o lo por-venir. “En el presente se expresa un futuro anterior anunciado de una proyección de pasado.” (Zardel, 2010: 12). La narrativa, como se mencionó en el primer capítulo, tiene el atributo de poder articular los tiempos, de traspasar las fronteras de lo lineal.

Ahora bien, si somos posibilidades ¿qué limita, impide que otros mundos sean posibles, se materialicen? Heidegger responde que el mundo actual limita-delimita los mundos posibles, los excluye, sepulta, bloquea, contiene su empuje, detiene su ímpetu. La imposibilidad se erige desde y por el imperar de un mundo actual, vigente y en marcha, es decir, lo imposibles es un advenir del ser impedido por el específico acontecer acontecido en el que está sustentado y anclado un mundo actual. (Escudero, 2014).

⁶³ Nihilismo, del latín *nihil* “nada” e *ismo* “sistema, doctrina, escuela, movimiento”. Actitud vital y filosófica que niega todo valor a la existencia o que hace girar la existencia alrededor de algo inexistente.

⁶⁴ Para Heidegger el sentido es anterior a la “verdad” científica, ya que esta reposa en la ilusión de que podemos poner el mundo frente a nosotros libre de todo prejuicio (neutralidad), como un absoluto, verdad objetiva, bajo un esquema cartesiano de sujeto y objeto.

Los mundos posibles, no son arbitrarios, caprichosos, espontáneos, poseen una intrínseca motivación, son alentados desde un acontecer del ser. Por ello esta investigación se propone conocer los mundos posibles de docentes formadores de futuros docentes, y si éstos se tejen y cómo se tejen con su ser, con sus experiencias pedagógicas, saberes.

Los *mundos posibles* son aquellos ideales que los docentes tienen para la educación; el horizonte de futuro, de posibilidad(es), de porvenir, que vislumbran y que juega un papel trascendental en la práctica de los mismos. De acuerdo con Galindo (1994: 214), es a partir de lo conocido, del significado configurado que se pueden diseñar otros mundos-objetos, entonces el movimiento irá hacia lo invisible, hacia lo improbable y aparentemente imposible.⁶⁵ Cabe mencionar que los mundos posibles se encuentran en la dimensión de la creación, de la imaginación total; inclusive en el profundo arraigo de la familiaridad, en las “epifanías de lo ordinario” revela James Joyce. La posibilidad es el motor del mundo, es potenciada por la carencia, por la manifestación de algo que falta, así como por la inconformidad, germen de la subversión, quien nos invita a desafiar los cánones, modificando nuestros hábitos, sacándonos de nuestra zona de confort.

La realidad no puede ser reducida a lo que existe. El reto es identificar, incluir las realidades ausentes, vía silenciamiento, supresión y marginación; mundos posibles que son activamente producidos como no existentes por el mundo actual. Ahora bien, el encuentro con el otro juega un papel primordial en la configuración de la realidad, así como en la expresión y manifestación de otros mundos. El otro es fundamental a mi existencia, si no estuviera ahí, no seríamos nada (afirmación que no debe confundirse, banalizarse con aquella otra que se expresa habitualmente en los rituales funerarios), la expresión de mundos posibles, tampoco, así como la palabra, las relaciones...la vida humana.

En este orden de ideas, narrar hace que emerjan otros mundos, como el interior, de interrelaciones, cogniciones y elementos que potencian la reconstrucción y comprensión de sí. No es sólo contar, sino dialogar, escuchar, negociar significados, hallar —en conjunto informante e investigador— nuevos saberes, posiblemente que no sabemos que sabíamos/teníamos hasta que somos conscientes de ellos; método socrático que nos ayuda a parir esas ideas, saberes, conocimientos soterrados. La visibilización, expresión de mundos posibles, son un primer paso para la construcción de un pluriverso “infinito”.

⁶⁵ Somos afortunados —al menos así lo considero— de tener la posibilidad (todavía, y pese a las adversidades) de pensar, dibujar, imaginar prospectivamente al futuro, mundos posibles. De acuerdo con el escritor mexicano Maruan Soto Antaki (2017), de ascendencia Siria, “una de las mayores tragedias del futuro sea su imposibilidad de construirse sin el presente.” Paradójicamente, plantear el no futuro es posible para los pocos sobrevivientes de un pueblo llamado Alepo, el cual ha sido exterminado por la indolencia, el desamparo del mundo entero. “Siria es coraje y es tristeza. Es la rabia que no se contiene. En Alepo los jabones eran célebres. Fabricados de la misma forma desde hace unos miles de años. De la ciudad me quedan un par de barras, mi historia y el recuerdo. Todos son pasados. El futuro detesta su relación con el presente, para conjugarse en medio de la vergüenza de no haber hecho nada antes.”, con estas palabras concluye el autor su texto, pero ¿y a nosotros qué nos queda? ¿qué vamos a hacer (personal y socialmente) para construir futuro? ¿cuáles son esos mundos posibles? ¿hacia dónde vamos?

Agradezco al lector su paciencia, ha llegado el momento de conocer a los protagonistas de propia voz, no sin antes recordar que serán utilizados nombres ficticios para salvaguardar su persona, sus narrativas.

La maestra Safo es egresada de la Escuela Normal Experimental “De Las Huastecas”, en donde labora actualmente. Ha trabajado en educación preescolar y en posgrado (maestría) en un instituto de enfermería (particular). Decide ser maestra debido a que no se visualizaba en otra profesión, proviene de una familia de docentes y una vez que tuvo contacto con el medio, el gusto se incrementó.

Maestra Myrtis, con 30 años de servicio cumplidos, desde primaria a universidad estudió en Jalapa, Ver. Tiene estudios de posgrado (maestría) en “Educación y Valores” por la Universidad de Barcelona, concluyó su Doctorado en “Gestión Educativa” en agosto de 2015, tiene pendiente la realización de su trabajo de investigación para obtener el grado, el cual espera obtener pronto para poder jubilarse. Decidió estudiar pedagogía porque desde su infancia, al jugar con sus hermanos, tuvo claro que deseaba ser maestra de nivel superior.

La maestra Corina es licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, pasante de Maestría en “Educación e Investigación” por la Universidad Iberoamericana, Master en “Valores” por la Universidad de Barcelona, y especialista en “Gestión Educativa”, además de contar con diversos diplomados y cursos. Candidata al doctorado en “Gestión Educativa” por el Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE, San Luis Potosí). Tiene 25 años de trayectoria laboral, inició cubriendo un interinato y dos años después obtuvo su basificación en la ENDLH. Con el tiempo (antigüedad laboral) ha ido accediendo a otras claves, niveles. Su deseo era estudiar Administración, pero por diversos factores (familiares, económicos, políticos y falta de orientación vocacional) elige estudiar pedagogía.

Maestra Nólside, egresada de la licenciatura en Educación Preescolar por la ENDLH, sin embargo, nunca laboró para el perfil para el cual se formó de inicio. Realizó estudios de licenciatura en Educación Superior con especialidad en Español y de posgrado en TIC’s aplicadas a la educación. Se formó docente debido a la precariedad de oportunidades en nivel superior, y sus padres no contaban con los recursos económicos para financiar otra carrera en la ciudad, por lo que la Escuela Normal fue una opción de vida.

La maestra Erina estudió la licenciatura en Ciencias Sociales para Educación Secundaria, en la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo, S.c.; realizó estudios de posgrado en Investigación Educativa en la misma casa de estudios, así como cursos, talleres o diplomados, algunos de ellos en relación a la modificación de planes de estudio en educación básica (97 primaria, 99 preescolar y 2012 primaria y preescolar). Deseaba formarse como médico veterinario o ingeniero agrónomo, pero debido a la demora en la entrega de su documentación, no ingresa, elige estudiar en una Normal privada, para no perder tiempo, además de “complacer” a su padre y pensar en que si se casaba sería una profesión que le permitiría seguir trabajando. Expresa que en un inicio no le agradaba mucho la profesión, fue en la realización de prácticas y la incursión en el ámbito laboral con población adolescente que el gusto fue emergiendo, además de orientar su actuar bajo la premisa “si vas a hacer algo, hazlo bien”.

La maestra Ánite es licenciada en Educación Preescolar por la ENSH y Maestra en “Educación” por el Centro de Educación Superior en Jalapa, Ver. Después de egresar de la Normal, laboró en jardines de niños, en diferentes municipios del estado de Hidalgo (5 años aproximadamente). Fungió como Apoyo Técnico Pedagógico de Sector y Zona. Posteriormente se integró al nivel superior, en la Escuela Normal de donde es egresada. Proviene de una familia de docentes, sin embargo su herencia familiar no la presionó para tomar la decisión de estudiar la licenciatura en Educación Preescolar pese a que sus padres le daban la opción de formarse en otra profesión; desde su infancia guardaba la ilusión de ser maestra.

El maestro Epicuro es licenciado en Educación Primaria por la ENSH, ha laborado en todos los niveles de educación básica y superior, en instituciones públicas y privadas. Desde pequeño, a la edad de seis años, guardaba la ilusión de ser maestro, expresaba: ¡quiero ser maeto!. Eligió ser docente por vocación, por el gusto de servir, de ayudar a la gente “sacándola de la ignorancia”. Su sueño casi se trunca debido a que la economía familiar era mala y no podían sostener sus estudios, egresando del bachillerato pensaba migrar a los Estados Unidos, fue gracias a un tío que laboraba en la Escuela Normal y le brindó el apoyo, que hizo realidad su anhelo.

El Maestro Pitágoras es egresado de la licenciatura en Educación Primaria por la ENSH, realizó una segunda licenciatura en Español, una maestría en Pedagogía y especialidad en Investigación Educativa por la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo. Después de haber laborado como maestro rural en el Edo. de México, regresa al Edo. de Hidalgo para incorporarse a la plantilla docente de su alma mater. La elección de ser docente, fue por contagio de sus familiares que se dedicaban a la docencia, al observarlos y acompañarles a realizar sus clases muestra, dio cuenta que deseaba dedicarse a ello.

El Maestro Parménides estudió la licenciatura en Educación Primaria en la ENDLH, realizó una segunda licenciatura en Psicología, en la Universidad La Salle. Tiene estudios de maestría, en “Tecnología en la Enseñanza Superior” por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo y en “Práctica Educativa” por la Universidad Pedagógica Nacional, sede Pachuca (Hgo.). Ha laborado como maestro rural en educación primaria; se ha desempeñado también en instituciones particulares de nivel medio superior y superior. Durante un tiempo se desempeñó como Apoyo Técnico Pedagógico de Zona. Actualmente es docente en la ENDLH y en nivel medio superior; los últimos diez años se ha desempeñado también en el Centro de Maestros, con maestros en servicio. El profesor Parménides afirma que el haber decidido ser maestro, fue circunstancial, por necesidad, ya que deseaba ser médico militar o contador público, no obstante, al no tener más opción, decidió aprovecharla para “ser alguien”, tener una preparación que le permitiera mejorar sus condiciones de vida.

El maestro Heráclito es egresado de la Escuela Normal “Luis Villarreal” (El Mexe) como licenciado en Educación Primaria, nivel en el que laboró como maestro rural. Actualmente es docente en la ENSH. Expresa que su elección por la docencia, fue por necesidad, al ser 13 hermanos, la economía no era suficiente por lo que él y varios de sus hermanos tuvieron que emigrar a los internados para poder formarse. No obstante, afirma que ama la docencia.

El maestro Diógenes realizó sus estudios como maestro de primaria en la ENDLH, formando parte de la primera generación. Cursó una segunda licenciatura en Psicología Educativa, en Ciudad Victoria (Tamps.) y una Maestría en Educación en Huejutla (Hgo.). Después de diez años de laborar como maestro de educación primaria en distintas comunidades, y centros psicopedagógicos, se incorpora a la plantilla docente de la ENDLH donde ha laborado por más de 24 años. El profesor Diógenes decidió ser maestro por vocación, por contagio, expresa haber sentido “el amor” de una maestra en segundo año de primaria y a partir de la enseñanza de las matemáticas de un profesor a través de “turista mundial”.

El maestro Teofrasto, es licenciado en Biología, actualmente está en proceso de titulación de la maestría en Educación, orientada hacia las TIC’s (Universidad Particular de Tampico, con extensión en Huejutla). Laboralmente tiene cuatro años de servicio en la Escuela Normal, uno de ellos como administrativo y tres como docente. Afirma que ser docente, no es en realidad a lo que quería dedicarse, fue una propuesta familiar, laboral.

El maestro Demócrito, es contador de formación, y antes de dedicarse a la docencia se desempeñó profesionalmente en una empresa maquiladora, en una institución bancaria y una empresa minera. Actualmente labora la ENSH, como administrativo y docente, realiza también la licenciatura en Educación, en la UPN (Hgo.).

El Maestro Anaxágoras, es licenciado en Educación Primaria por la ENDLH, se ha desempeñado como profesor de educación básica en una escuela multigrado, posteriormente como Apoyo Técnico Pedagógico por ocho años; actualmente labora en la ENDLH y por las tardes en otras instituciones de educación superior, privadas. Decidió ser docente por necesidad, ya que sus condiciones de vida y las de su familia eran precarias y el ser maestro le aseguraba un empleo, una plaza, expresa: —ser maestro es algo que se te va dando poco a poco conforme vas teniendo contacto con los espacios, con los escenarios—.

El maestro Anaxímenes, es egresado de la Escuela Superior del Estado de Hidalgo como docente en Ciencias Naturales, laboró en nivel secundaria durante trece años, ocupó el puesto de Coordinador Académico en de una sede de maestros en Zacualtipan (Hgo.) por diez años, en 1989 se incorpora a la plantilla docente de la ENSH. Tomó la decisión de ser docente al egresar del bachillerato, sin embargo, no fue fácil, refiere que tuvo que salir de su comunidad para trabajar y poder formarse.

De los quince docentes, ocho laboran en la ENDLH y siete en la ENSH; once de ellos son normalistas de origen y cuatro universitarios. Un hilo muy delgado es el de la vocación, cuya etimología latina (*vocatio*, *-ōnis*) significa “acción de llamar”, una de sus acepciones en el Diccionario de la Real Academia Española es, “inclinación a un estado, una profesión o una carrera”, siete maestros(as) tuvieron claro desde muy jóvenes, incluso desde la infancia, el interés, deseo de dedicarse a la docencia; ocho profesores(as) se enfrentaron a encrucijadas como la precariedad económica de sus familias, pocas opciones de estudios superiores en la región, escasa orientación vocacional, contextos institucionales adversos, oportunidad laboral, influyeron en gran medida la elección del magisterio como ‘una’ opción de vida, tal vez la única para varios de ellos. Aunque para ninguno fue fácil conseguir su objetivo, la mayoría tuvieron que dejar sus hogares,

apartarse de sus familias para trasladarse al lugar de estudios, trabajar para sostener su formación, sacrificar necesidades básicas.⁶⁶ Los relatos me han permitido apreciar otra cara de la moneda, de que la vocación no es un llamado definitivo, limitativo, rayo de luz que determina de una vez por todas y para siempre tu existir, tu misión en la vida, —ojalá y fuese algo así, semejante—, sino como un proceso de descubrimiento, de exploración, de enamoramiento y asombro por una profesión, por la vida.⁶⁷ En palabras del profesor Parménides —la vocación es la concientización, la responsabilidad, la ética, el compromiso, el contrato pedagógico que tú vas adquiriendo en tu formación—.

Un estudio realizado por Calvo (1989), afirma que los maestros no estudian su carrera por razones intelectuales o sociales sino por la influencia del entorno familiar, o novela familiar que se teje en el escenario de la elección de carrera, trabajo artesanal de la memoria en donde la destacada Dra. Arlín Calderón (2008) teje las historias de cuatro estudiantes de la licenciatura en pedagogía, sus ilusiones, elecciones, fantasías, mitos, proyectos vocacionales que se hilvanan con los de sus antepasados.

Referente a la formación, y a las particularidades de saberes normalistas y universitarios, Rojas (2013: 86) manifiesta que los primeros aluden a una práctica concreta, la enseñanza, en un espacio estructurado y definido en instancias institucionales específicas, además de estar vinculados al discurso de la didáctica; los universitarios incluyen conocimientos producto de la investigación que versa sobre temas y problemas educativos analizados multidisciplinariamente y con enfoques teórico-metodológicos diversos.

Formarse para ser docente es un proceso complejo, tanto para el alumno como para el maestro de ese futuro maestro. De acuerdo con las narrativas de los docentes entrevistados, la enseñanza

⁶⁶ Señala Ivor Goodson (2003: 748), que no deben pasar inadvertidos ingredientes formativos importantes para la vida y la práctica docente, como lo es, el haberse criado en una familia de escasos recursos, en el medio rural, por ejemplo, ya que proporciona perspectivas muy valiosas cuando se enseña a alumnos que provienen del mismo entorno social. En entrevista, el autor citado relata que su padre era un obrero y su madre trabajaba en una fábrica, vivían en una zona de clase trabajadora al sur de Inglaterra. No había libros en casa y su padre tenía una tradición oral, contaba muchas historias, pero no leía ni escribía. Fue a la escuela hasta los siete años, sus profesores lo veían como alguien diferente al resto de los alumnos, como un chico problemático debido a que no sabía leer y provenía de una clase trabajadora. Posteriormente, cuando estudiaba la secundaria decidió suspender sus exámenes ordinarios (final de grado) para entrar a trabajar a una fábrica de patatas, hecho que le pareció el final de la historia, ya que trabajaría como su padre. Fue en aquel lugar que su profesor de Historia le exhortó volver a la escuela, el mismo profesor le enseñó Geografía y Economía; pasado el tiempo le preguntó si asistiría a la universidad, Goodson recuerda haberle preguntado al profesor qué era una universidad, no sabía lo que era, ya que nadie de su pueblo había pasado nunca más allá de la escuela secundaria. El asistir a la universidad le permitió dar cuenta de los mecanismos de exclusión hacia la clase obrera. La importancia de este profesor en la vida de Goodson es lo que ha permitido anclar su confianza y compromiso hacia los profesores ya que estos marcan la diferencia incluso en situaciones inhóspitas y contradictorias.

⁶⁷ De acuerdo con Sergio López Ramos, enamorarse es despertar de nuestros tenebrosos sueños, despojarnos de nuestros miedos y limitaciones para contemplar por fin la belleza que nos rodea. Al conservar la capacidad de enamorarnos —que no significa estar ciego o entregarse a una fantasía— podemos disfrutar de las maravillas de la vida; permanecer alertas del cambio, ante el cual debemos ser pacientes y comprensivos. El motor del asombro es el cambio, quien no logra ver el cambio no se asombra, no vive. “El asombro es la aceptación del hecho fundamental de que el otro existe, como otro y que nunca es el mismo.” (DURÁN, 2011: 78).

escolar es sumamente difícil de aprender, en tanto que las habilidades para enseñar tienen que ser adquiridas al mismo tiempo que hay que actuarlas, ejecutarlas, desde la Escuela Normal (y los hábitos que en ella pueden desarrollarse, siguiendo a Bordieu), hasta que el docente está frente a grupo, en un escenario (“conocido” o no, pues el aula es un espacio de incertidumbre, una caja de sorpresas) en donde tiene que ejercer control, autoridad y poner en juego su identidad. Andrea Alliaud afirma —derivado de investigaciones realizadas sobre formación docente en Argentina—, que en la práctica docente priman los saberes “producto de lo que alguna vez aprendieron, lo que les resulta o resultó a lo largo de su carrera o simplemente lo que les “sale” como mezcla de todo ello” (2006: 9). Aún así, no debe abandonarse el propósito de contar con docentes cultos, críticos y renovados.

Dejando en segundo plano la experiencia concreta de practicar las habilidades docentes en clases reales, sostiene Lacey (1977) que los docentes tienden a expresar que su preparación fue muy poco práctica e irrelevante; Sugrue (1996) da una explicación a este fenómeno, expresando que los docentes se someten a las demandas del contexto escolar inmediato en que deben trabajar o bien se refugian en imágenes, expectativas de la enseñanza escolar que construyeron siendo estudiantes. Para Hargreaves (1998), las culturas, estructuras y constreñimientos del sistema escolar existente, modelan el ser, pensar y actuar de los docentes, más allá del discurso y las instituciones de formación magisterial.

Transformar la educación, va más allá de cambiar, modificar los planes y programas de estudio de formación docente (por buenos o excelentes que éstos sean) o de implementar “nuevos” modelos, estrategias y políticas. Para N. Abraham (como se cita en Domínguez, 2011: 28-29), la problemática sobre la formación docente ha sido estructurada sobre una idea de déficit, en una concepción del docente en permanente desventaja, carencia, que requiere ser capacitado en métodos y técnicas didácticas. Ante esta imagen fijada de incompletud, falta de conocimientos, de formación, se coincide con Martha Tlaseca (1999) quien busca recuperar el saber pedagógico que el maestro ha ido desarrollando a través de su experiencia, revalorarlo, ya que en pleno siglo XXI poco se sabe acerca de quién es el maestro como persona y menos aún del acontecimiento de ser docente.

La formación no está exenta de los ejercicios de poder,⁶⁸ de hecho, éstos son posibles gracias a los saberes sociales legitimados que permiten que las conductas de los sujetos sean las que se esperan. La formación es también un juego de saberes que en su reconfiguración abre nuevas posibilidades; si la transmisión fuese íntegra, no habría diferencia, no habría historia, no habría alteridad. La formación es un proceso que va más allá de la mera adquisición de conocimientos y habilidades. Para autores como Ramírez y Anzaldúa, ésta alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos: afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que acompañan a los procesos de aprendizaje. El sujeto adquiere/transforma capacidades, formas de sentir, actuar,

⁶⁸ Para Foucault, el poder es una dimensión constituyente del hombre, forma parte de nuestra experiencia, de nuestra realidad subjetiva e individual. El poder recorre las relaciones sociales, los instrumentos de producción, de implantación de las normas, las reglas de validación de los discursos, la vida entera de los sujetos. Es por ello que en las luchas de poder y por el poder, está en juego la propia identidad.

imaginar, comprender, aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

La profesora Safo declara que su formación fue dura, en una comunidad muy alejada de “la civilización” en donde no había nada. La primer semana trabajó en el patio cívico con carbones, baritas y hojas de plátano, las cuales hacían de pizarrones mágicos. Expresa que esa experiencia hizo sentarla en su realidad, valorar/apreciar más la profesión docente, la cual es “de dar”, tu compromiso, tiempo, esfuerzo, “lo que tengas”. A su regreso a la Normal, —después de un año— manifestó a sus maestros haberla engañado, por formarla en una realidad, en escuelas donde lo tenían todo, muy distinta a la de aquella comunidad, teniendo que buscar las herramientas para llevar a cabo su práctica. No obstante, tiempo después la profesora descubrió que en su formación le habían brindado “las armas” para poder desempeñarse de manera creativa con lo que tenía.

Para la maestra Corina formarse como docente es una construcción día a día, es continua y tiene dos sentidos, institucional y la experiencial; trabajar frene a grupo y diseñar, generar los escenarios de aprendizaje.

El profesor Diógenes, expresa que el enfoque del plan de estudios en el que se formó, era instrumentalista, les enseñaban cómo hacer las cosas pero sin margen de error —¡usted no piensa!, los profesores te decían como hacerle porque así te iba a dar resultado, con material didáctico bien bonito e iluminado, cómo doblar las hojas para no maltratar el material, ir a las escuelas a pintar, a los jardines, era el servicio social—; el respeto a los maestros era fundamental, manifiesta que éstos eran muy estrictos, de valores muy conservadores, a los estudiantes no se les permitía tener novio(a), —Una característica en el selectivo de maestros, era ser enérgicos, cuadrados, militarizados, ¡así se hacen las cosas!, para nosotros incluso estaba prohibido tener novia o novio, ¡está usted estudiando para la docencia, no para tener novio!—. Manifiesta haber presenciado la expulsión de un alumno, sólo porque una joven invitada por el estudiante en mención, fue con un amigo a un torneo abierto de básquetbol, expresa: —en ese momento se para el torneo, nos juntan a todos y nos dicen entréguele sus papeles porque se va, [...] recuerdo que [...] con la que ahora es mi esposa me escondía, fue mi compañera de primer año de la Normal y era cuñada del maestro de educación física, y el maestro me traía carilla y hasta habló con mis suegros, ¡a ver niños ya póngase a estudiar, ya cuando terminen se casan si quieren al siguiente día, pero ahorita es estudiar!—.

Desde la perspectiva de la maestra Nóside el plan de estudios en que se formó, le daba la oportunidad de entender qué y cómo del hacer docente, en los distintos contextos que se desempeñaran. No obstante, fue muy estricta, exigente y formal, al grado de no permitirles faltar o ir de huaraches a la escuela — [...] era una normativa muy exigente, muy muy exigente, tanto con mis maestros como en la parte directiva, yo recuerdo que nosotros no teníamos la posibilidad ni siquiera algo tan sencillo como ir de huaraches a la escuela, nosotros teníamos que llevar una formalidad muy establecida en los horarios, no había excusas para llegar tarde o para no ir a la escuela, era algo muy estricto por parte de los maestros—.

La profesora Myrtis relata que se formó docente a partir de la universidad, al apropiarse de las estrategias enseñadas en distintas asignaturas, —me fui apropiando de todas las dinámicas de

grupo, de las didácticas que nos daban, nos enseñaron cómo hacer planeaciones, la administración, cómo estar al frente también de la administración; bueno si el día de mañana no eres docente podrías ocupar algún otro cargo y cómo era una planeación, una organización, una evaluación y desde ahí empezó, a mí me encantaba todo eso y bueno yo creo que más se vino a reafirmar en la práctica—.

La profesora Ánite vislumbra dos momentos en su formación, la formal, recibida por la Escuela Normal, plan de estudios de 1984, brindándole las bases teóricas, no obstante, considera que la práctica era muy breve. El segundo momento es el espacio laboral, en donde tuvo contacto con los sujetos que integran las instituciones educativas (Preescolar). El profesor Anaxágoras también se forma con el plan de estudios de 1984, el cual recuerda hacía énfasis en investigación y formación de sujetos críticos, analíticos, capaces de convertir las debilidades en fortalezas.

Para el maestro Parménides la formación teórica recibida en la Normal, lo transformó completamente, expresa: — toda la cuestión teórica [...] me permitió dar un giro de vida porque yo no conocía nada de la docencia, fueron nuestras guías, las estuve revisando, analizando, me cambiaron completamente todo el panorama, mi situación personal, mi forma de ser como persona, me dio un giro de mil grados la escuela Normal—.

El profesor Heráclito afirma (de manera contundente) que se formó docente a partir de la experiencia obtenida al egresar de la Escuela Normal. El maestro Teofrasto, manifiesta que ha sido el aula, en la intervención y posteriormente la formación académica.

Existen puntos de encuentro entre los profesores Nósito, Ánite, Safo, Parménides, Diógenes y Heráclito, quienes laboraron en contextos rurales, de extrema pobreza, que es: la valoración de los conocimientos y saberes (hacer) adquiridos en la Normal, al estar en un medio tan precario tuvieron que desplegar su creatividad y habilidades para el logro de los aprendizajes. Escenarios que ponen a prueba la capacidad del docente para crear, innovar, trascender las limitantes que un medio hostil, impone a la realización de su práctica. Mediante el desarrollo de actividades, materiales, o situaciones de aprendizaje, el maestro revela un saber, un conocimiento en acción que le permite apropiarse del espacio escolar y de alguna manera domeñar la contingencia. Otro de los aspectos es el contacto con la comunidad, el docente no puede ser indiferente a las problemáticas que afectan a sus alumnos, que minan su desarrollo.

Los siguientes fragmentos explicitan cómo los profesores participantes, incorporan a su práctica la acción de crear, producir, generar saber; misma que al integrarse al campo de la experiencia vital del sujeto, funda sentido profesional y personal, formativa. El docente se descubre a sí mismo como creativo, como productor y transformador, gracias a la disposición reflexiva que desarrolla frente a situaciones problemáticas, escenarios educativos que plantean otros retos, exigencias. Cabe mencionar la importancia del deseo, de la intencionalidad subyacente al acto creador, pues moviliza al maestro a producir y a intervenir su contexto educativo (Díaz, 2007: 62).

La maestra Nósito relata: — estuve en una comunidad muy lejana se llama San Sebastián Capulines, me pasaba toda la semana allá, no había luz, no había agua, en esa comunidad, estuve ahí un par de años [...] siento yo que ahí es donde realmente se forma un maestro con todas las carencias que tenemos o que tienen los maestros que trabajamos en ese tipo de zona, algo muy

bonito, fueron experiencias, aprendizajes, sobre todo porque adquieres el amor a lo que estás haciendo y te das cuenta que no todos tenemos las mismas oportunidades y lo valoras [...] el estar en un medio rural me ayudó mucho a valorar todo lo que tenía, todo lo que hacía y sobre todo al final darte cuenta de tu trabajo, yo creo que ahí es donde es más difícil trabajar, pero es más nutrido y más recompensado ver tu tarea—.

La maestra Ánite recuerda que, en su primer año de servicio, “quería hacer todo”, declara: —el primer año de servicio, recuerdo que llegué a un jardín de niños muy pobre de un municipio muy alejado de esta entidad federativa, y un dato que nunca voy a olvidar es que tenía dos alumnos, ya después lo descubrí que su contexto familiar, sus papás vivían al día, es decir, si un día papá no trabajaba porque mamá se dedicaba a la casa, los niños no comían, vivían al día y yo recuerdo que del pequeño sueldo que yo tenía porque los docentes siempre hemos sido muy mal pagados, yo les daba a sus mamás, ¡tenga cómpreles esto!, o sea yo todo lo quería solucionar, que si no había material en el jardín de niños yo aportaba, yo compraba, yo todo lo quería solucionar, yo era soltera, afortunadamente no tenía ninguna otra responsabilidad, recuerdo que ese primer año en especial, esos primeros ocho meses en específico en el primer jardín de niños, yo todo lo quería solucionar con lo mío, entonces esos son datos que se te quedan en esa parte que tienes de idea de ser docente, solucionar todo. Recuerdo que yo me quería meter en todo cuando sabía que mis alumnos sufrían cuando papá le pegaba a mamá, porque una de las características que se dan cuando es el primer año te mandan a trabajar a lugares más alejados, de extrema pobreza, de ignorancia, de desigualdad, eso lo hay en cualquier escuela en cualquier lugar pero cuando tu estás en estos lugares tan desfavorecidos, te das cuenta de cosas mucho muy fuertes y yo me acuerdo que en todo quería estar y sobre todo cuando me daba cuenta que a mis alumnos les impactaba—.

El maestro Parménides comparte que al egresar le asignaron una escuela en la región de Huautla (Hgo.), estaba feliz porque se encontraba a una hora de distancia de la localidad donde vivía, cuál va siendo su sorpresa que tenía que caminar seis horas más y al conocer las circunstancias de los niños, afirma que hubo una sensibilización de su persona.

Para el maestro Diógenes su primera experiencia como docente de educación primaria fue en el medio rural, sin embargo expresa que no fue muy agradable, y no por la comunidad sino porque su lengua era distinta, hablaban náhuatl además de ser todo (director, maestro, intendente, doctor, sacerdote); asumió el reto y a través de la implementación del método lancasteriano, así como actividades artísticas y deportivas, consiguió enseñar a sus alumnos. Al igual que la maestra Safo, el profesor Diógenes visibiliza aspectos, incongruencias de su formación adquirida en la Escuela Normal, como las condiciones de vida de las comunidades (trascendentales para poder llevar a cabo su tarea); cuestiones prácticas, políticas y administrativas que van más allá del proceso de lectoescritura: —no era sólo el proceso que yo aprendí, de leer y escribir sino que las condiciones de vida allá son otras situaciones, no me dijeron aquí en la escuela, que algún día estando en un grupo un niño iba a vivir en pobreza económica, aquí no me dijeron que algún día un niño le dolía el estómago y hacia del baño en la ropa, ¿qué tenía que hacer?; que hay todo un proceso burocrático que atender la función docente y hay que aprender y hacer, aquí no se tocó la cuestión del sindicato al que uno ingresa de cajón y que cuando llegas a la docencia hay que formar parte de; y aun así las acciones sean contrarias a tus principios y que tienes que entrarle, son situaciones que aquí en

la escuela o como en mi caso me enseñaron una metodología y cuando llegas ahí las condiciones son otras—.

El maestro Heráclito expresa haber aprendido de su experiencia en escuelas rurales a tratar a los niños con mucho afecto, ya que familiarmente y durante su formación careció de ello, pero con un brillo en sus ojos manifiesta haberlo logrado en su práctica.

El actuar docente no está separada de su concepción, del significado de ser maestra/maestro, el dar, desear solucionar todo, trascender, responsabilidad, liderazgo, compromiso social, encausar, cambiar mentalidades, humanizar, ver la vida de otra forma. La práctica docente trasciende el ámbito técnico-pedagógico, es decir, va más allá del aula, de la transmisión de determinados contenidos, conocimientos. Fierro, Fortoul y Rosas (1999: p. 21), expresan que la práctica docente es una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.”

La práctica no es mera acción, oposición a la teoría. En la práctica está(n) contenido(s) el saber/los saberes, resultado de un modo de ser del pensamiento en un momento histórico dado (Álvarez, 2015: 364). La práctica es el escenario, el lugar de encuentro entre el saber y el poder.

La/las pregunta(s) concerniente(s) a la concepción, características de su práctica docente, constituye un ejercicio de distanciamiento, de reflexividad dialógica, sobre su propia práctica para reconocer y comprender su(s) sentido(s) y significados; resignificar lo que se hace contribuye a mirar nuevos horizontes, a descubrir posibilidades de recrear y transformar la realidad, de potenciar la experiencia.

Maestra Safo —Para mí ser maestro es trascender en mis alumnos con mi trabajo, con lo que hago, con el amor que le estoy, con la pasión que yo les puedo inyectar, es eso trascender—.

Maestra Corina —Para mí es una carrera de vida, es un compromiso que tienes con la sociedad, con cada uno de tus alumnos, un compromiso con uno mismo y una gran responsabilidad porque es uno el mediador con las chicas y los chicos vayan construyendo sus propios aprendizajes, entonces tiene un gran sentido de responsabilidad—.

Maestra Myrtis —Ser maestro es cambiar la mente de nuestros alumnos, transformarlos, les decía: sé crítico, no criticón, cuando veas eso, bueno ¿qué propones?, porque para decir y criticar es facilito, pero ¿qué propones para cambiar? [...] ser maestro es buscar esa mejora, en nuestra sociedad [...] para tener un mundo mejor—. No obstante, afirma la profesora Myrtis, la congruencia entre lo que se piensa, dice y hace es muy importante porque el maestro es la imagen, misma que se reproduce, imita: —[...] no me importa verte con el pantalón viejito, pero bien limpio, bien pulcro, bien fajado, eres la imagen, lo que tú eres se está viendo, se reproduce, a veces son como héroes en algunas partes, quieren ser como el maestro, la maestra, pero si vas oliendo feo ¿qué le vas a enseñar a tu niño?, vas mal vestido con tus zapatos sucios, ¿qué le vas a enseñar?

—.

Maestra Ánite —Una profesión de docente implica para mí entre otras cosas, un gran compromiso, porque el trabajo en las escuelas es un trabajo muy humano, entonces el contacto que debes tener con cada uno de tus alumnos, de los sujetos que conforman la escuela, compañeros docentes, los padres de familia, la comunidad en general, me parece que requiere de un gran compromiso de ti, como docente para entablar relaciones armónicas, profesionales, académicas [...] debes tener un alto grado de sensibilidad porque trabajas con recursos humanos [...] responsabilidad, si eres responsable y te actualizas porque debes ser constante y eres capaz de enfrentarte a un grupo de alumnos, a un grupo de padres, de saberlos guiar porque eres un líder—.

Maestra Erina —Para mí ser maestra es un gran compromiso, una gran responsabilidad con la sociedad porque yo la veo como la carrera más complicada, no complicada de que no puedas hacerlas cosas sino complicada en el gran compromiso que tienes, que no es abordar contenidos, doy mi clase y ya, no, sino checar que tanto rindes, que tanto explicas, si te explicas bien con los estudiantes, si los chicos van adquiriendo nuevos procesos de aprendizaje [...] Que tu vayas viendo que lo que tú estás dando se vea reflejado en sus conocimientos, en sus habilidades, en sus actitudes—.

Maestro Anaxímenes —Ayudar a mis alumnos, siempre llevarles algo diferente, algo nuevo y brindar lo mejor de mí—.

Maestro Epicuro —Dar todo por el nada, servir y no servirse, proporcionar, dar conocimientos a quienes lo necesitan y dar muchas cosas para ayudar a quienes más lo necesitan—.

Maestro Parménides —Ser maestro es para mí una tarea, una actividad que me permitió reencontrar la parte humana, que me ha permitido sensibilizarme como ser humano y poder entender las circunstancias principalmente de la escuela pública—.

Maestro Teofrasto —Mucha responsabilidad, es una carga muy grande que tenemos nosotros, la responsabilidad muy grande el estar formando a individuos, a seres humanos, porque con ellos no se nos permitir equivocarnos—.

Maestro Pitágoras —Apoyar a los demás, en este caso a los jóvenes que están en formación. En su proceso de formación como persona y como profesionista—.

Maestro Demócrito —Es una gran responsabilidad, que todos debemos asumir, los que nos encontramos laborando en este medio [...] es parte fundamental de la sociedad poder formar al ser humano en forma integral y quien tiene la obligación ante la sociedad es el docente en todos los niveles educativos—.

Si se hubiese utilizado como método el análisis de discurso, como descripción detallada y sistemática (cuantitativa) de la estructura gramatical de un texto, las palabras “responsabilidad”, “compromiso” así como “apoyo” y “servicio”, son las que resaltan en la narrativa de los maestros participantes de este estudio, cuando se les pregunta por el significado de ser docentes. La raíz etimológica del vocablo ‘responsabilidad’ y ‘responsable’ deriva del latín *respondere*, prometer, merecer, pagar. Expresamos que una persona es responsable cuando asume una obligación, responde de algo o de alguien; en el caso de los educadores la responsabilidad refiere a hacernos cargo del otro, a ser un guardián entre el centeno para que el desaliento, la desesperanza no permee

el corazón de los sueños de nuestros alumnos. Maestros de futuros maestros, como los entrevistados, son el soporte básico del cultivo de la humanidad, de que nuevas generaciones se apropien de la herencia simbólica acumulada por ésta, así como de las ideas, valores y principios que nos permiten vivir en sociedad. Andamio de todo potencial, desarrollo intelectual, de toda posibilidad. En este compromiso con el otro, obligación ética, los docentes intentan transmitir a los alumnos (docentes en formación) sus saberes experienciales para que éstos trasciendan/transformen —con mayor fluidez— los obstáculos a su paso en el sendero educativo; así también el valor de la responsabilidad, no como concepto, discurso (speech), sino como encarnación del mismo, ejemplo de ello se encuentra en la narrativa de la maestra Myrtis y el maestro Diógenes, sólo por citar algunos:

Myrtis: — [...] el día de mañana van a tener hijos y les pregunto ¿qué tipo de maestro te gustaría tener para tu hijo? no pues el mejor, y qué significa para ti ser el mejor, pues responsable, ¿eres responsable?, creativo, ¿eres creativo? ¿por qué exiges en los demás lo que tú no puedes dar?, yo creo que debemos ser congruentes, [...] yo entro a un aula y veo el basurero ¡ay no! yo si les digo, esa basura, bájate de esa mesa, la mesa es para escribir, no arrastres el mobiliario. Me gustaría que ustedes trajeran el mobiliario para que supieran que las cosas cuestan, pero como todo les dan no cuidan nada ¿verdad? [...] veo que cuando voy a las practicas, que hacen cosas que yo hago en el aula, o lo que dicen y de alguna manera algo se les ha quedado—.

Diógenes: — [...] con mis muchachos algunos me dicen —profe no esté enojado—, —no, así soy, la cara de feo y de malo así la tengo—, pero trabajo los contenidos conforme los marca el programa, la estrategia metodológica la marca el programa, pero siempre la acompaño de ese nivel de exigencia que me dio mi escuela con la cual me formé. Soy estricto en ese sentido y eso a ellos no les cuadra, —¡profe aflójele ahí!—, —¡no!, no ustedes en la escuela y en su casa han sido muy permisibles, han sido alcahuetes con ustedes, yo no, yo me formé así y les voy a poner un ejemplo, ¿quién de ustedes ha visto los cajeros automáticos del banco, de la gasolinera, o del chedraui, el día 14 por la tarde, qué observan?—, —pues que hay mucha gente—, —¿y quiénes son?—, —no pues que los maestros—, se dan cuenta, —son puntuales para cobrar, ahora díganme, ¿esos mismos maestros serán puntuales para llegar a su escuela o serán de esos maestros que entran el martes y salen el jueves, o son de esos maestros que llegan corriendo a las 8:30 o cuarto para las 9:00, o son de esos maestros que no van?—, díganme, porque me queda claro que un maestro debe tener el valor del respeto para sí mismo, para sus niños, para sus pares, y una forma de trabajar y hacer evidente el respeto es la puntualidad, y si eres puntual para cobrar debes ser puntual para llegar a tu escuela. Entonces aquí en la Normal conmigo, le pido a la secretaria —a mí ponme los cursos a las 7:00 de la mañana, porque voy a trabajar con los muchachos esa cuestión formativa—, yo al 20 para las 7:00 estoy aquí, ya estoy en el salón preparando el cañón o viendo que, para que lleguen, de 7:00 a 7:10 marcamos, después ya tienen su retardo, después de la 7:10 tienen inasistencia, eso es lo administrativo pero va acompañado de lo formativo, —¡profe mire! ¡profe es que la combi! —, discúlpame, pero como maestro debes de solventar todo eso, —si tú sabes que vas a llegar tarde por el medio de transporte pues busca la forma de rentar y vivir aquí, haz el esfuerzo, habla con tus padres, pero aquí a la escuela conmigo vas a llegar puntual, háganlo—, inicialmente, así

como ensayando se va a convertir en hábito, y sino pues las normas están aquí, por inasistencia es tanto, y se acabó—.

La fuerza, el poder de los sentidos y significados que los docentes otorgan a su práctica, particularmente a sus experiencias pedagógicas significativas, radica en el impacto afectivo y existencial, en el plano de la alteridad. Las experiencias de vida, señala Goodson (2003: 748), son ingredientes clave del sujeto, de lo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos, así como la implicación de nuestro “Yo” en el modo de enseñar, nuestras experiencias configuran nuestra práctica.

Las experiencias pedagógicas significativas narradas por los docentes, provocaron nuevas maneras de concebir la enseñanza, marcaron⁶⁹ un antes y un después, redireccionaron el rumbo de su práctica, intervención en el aula.

Las experiencias que las y los docentes designan significativas, en su formación y práctica, comprende diversos ámbitos y espacios, como el de la gestión y dirección, posgrado, trabajo colegiado, orientación-tutoría, comunidades rurales/marginales, enseñanza, proceso de lectoescritura, vivir en la memoria del otro así como compartir sus logros/éxitos, implementar métodos desconocidos, evolución de la tecnología:

Profesora Safo —Lo más significativo ha sido trabajar en distintos medios, me ha permitido ver distintos modos de organizar una institución, distintos modos de trabajar en las academias, tener relaciones muy diferentes, mis grupos de WhatsApp con maestros de Instituto de enfermería, con los maestros de maestría, con los de aquí, la comunicación es distinta—.

Profesora Corina —Considero que ha sido la cuestión del trabajar con los muchachos, de relacionarme con ellos, pero el haber aprendido a mantener una comunicación con ellos, o sea lograr la confianza por parte de ellos. Otra experiencia significativa para mí fue que estuve como subdirectora administrativa aquí en la Institución por un espacio de 7 años, fue algo relevante en mi vida y en mi formación, nuevamente el reto de aprender, cuestiones administrativas, cuestiones de relaciones interpersonales, de saber dirigir, etc [...] El trabajo colegiado con mis compañeros de escuela, en la cuestión de formación, en la cuestión de buscar estrategias, de buscar respuestas a problemáticas que se van presentando—.

Profesora Erina —La planeación, ser coordinadora de planeación estratégica, atención a estudiantes, cuando fui coordinadora de licenciatura [...] son los espacios que me permitieron entender, claro no lo sé todo, pero entender las dimensiones que implica la práctica docente, [...] experiencia significativa cuando los estudiantes no somos la última institución en los exámenes generales de conocimientos que aplica CENEVAL y otra de las satisfacciones más grandes es cuando tus egresados tienen bolsa de trabajo, están dentro de la bolsa de trabajo, entonces dices no estoy formando desempleados y personas no idóneas para la docencia; algo que también es

⁶⁹“La marca del sujeto —como en el barro del ceramista quedan las huellas de sus manos— es lo que según Benjamin distingue la narración de la información y lo que otorga al relato un carácter potencialmente provocador o convocante que puede mover, inspirar, solucionar si logra seducir a otros.” (Alliaud, 2006: 14).

importante como una satisfacción es que antes teníamos muchos chicos indisciplinados y con las pláticas y acercándote a ellos, hacerles entender que procuren fijarse metas—.

Profesora Nóside —Una de las cosas que yo puedo rescatar es el ejemplo de unos maestros que yo tuve y que fueron para mí los más significativos, precisamente aquellos maestros que lograron llegar al corazón del alumno y que le podías decir con confianza, no le entendí, no pude hacerlo, no tuve tiempo, no tuve dinero, yo creo que eso el haber tenido maestros así que ahorita son mis compañeros de trabajo, el haber tenido maestros que pudieron llegar y que se quedaron ahí para mí como un modelo a seguir [...] el ganarme el aprecio de los niños y el cariño de los niños y que en todas la escuelas que iba y que salía, me pedían que no me fuera, que un papá te diga o se reúnan padres y que te diga no se vaya nosotros hablamos con el supervisor para que no se vaya—.

Profesora Myrtis — Lo más significativo fue llegar hasta donde yo quise y soy muy terca y se ríen de mí porque yo traigo una libretita donde anoto lo que tengo que hacer en el día, lo que me falta por hacer, a veces conmigo misma me da coraje, incluso quiero decirte que le dedico más tiempo a la escuela que a mi casa—.

Profesora Ánite —Cuando estuve en preescolar el trabajar en escenarios muy pobres, el primer jardín de niños, la primera comunidad en donde yo trabajé era muy pobre, fue una de las experiencias que más me marcó. Mientras el docente está pensando en transmitir conocimientos, el alumno de tres, cuatro años, no ha comido, acaba de presenciar un problema entre papá y mamá, papá sobre todo golpeó a mamá, hace mucho frío y el niño apenas si lleva un suéter muy delgadito y roto [...] actualmente esas cosas que me han marcado, es ver y poder percibir, y conocer a profundidad la parte humana de mis alumnos, pasa lo mismo, pero con alumnas de otra edad—.

Profesor Epicuro —Una de las experiencias más significativas que he tenido, es que cuando llegas a comunidades, los niños no saben leer ni escribir y cuando tu enseñas a un niño a hacerlo y te das cuenta que el niño ya empieza a leer y a escribir ¡que emoción para el niño! pero ¡que emoción también para el maestro! Yo recuerdo en una ocasión a un niño salió de la comunidad, lo acompañamos con su papá y su mamá y el niño en la calle dice: ¡mamá! ¿ya sabes cómo dice ahí?, yo ya sé leer y escribir, entonces es una gran satisfacción para mí, el saber que el niño ha aprendido mucho de ti, que tú le estas transmitiendo ese conocimiento. Otra de las satisfacciones que tienes es que a lo largo de tu vida que ya pasó el tiempo alguien te salude y te diga: maestro ¿se acuerda usted de mí?, ¿se acuerda que me enseñaba?, yo lo recuerdo muy bien a usted profe, ¡me dio mucho gusto!, el que ya hayan pasado seis u ocho años y que te sigan recordando bien—.

Profesor Pitágoras —Realizar las prácticas en contextos marginales, porque ahí nos damos cuenta de que los niños a veces no tienen ni un lápiz y eso ya cuando estamos en ejercicio nos hace entender al alumno, de no querer exigirles materiales o recursos, o cosas que no están a su alcance—.

Profesor Parménides —Una experiencia que fue significativa allá en donde trabajaba y que caminaba 6 horas, había un niño que se llama Ermilo y normalmente llegaba tarde, no hacia tareas y yo lo regañaba y un día se me ocurrió hacer una visita domiciliaria, llegué como a las siete de la noche, había neblina, zona fría, llego y pregunto por Ermilo y me dicen: está por allá en la cancha, y voy a la cancha y lo veo que está debajo del foco de luz, haciendo la tarea a esa hora, porque en

su casa no había luz; descubro que su papá llegando se lo llevaba a la milpa y regresaban por la noche, esa era la razón por la que no hacía la tarea. Y cuando vi eso me dije ¿¿pues que estás haciendo Parménides?!— yo lo regañaba y le llamaba la atención, le decía que era un flojo; esa experiencia me cambio totalmente y a partir de ahí me preocupe más en focalizar la vida personal de los niños, que tiene que ver con los procesos de aprendizaje en la escuela—.

Profesor Heráclito —Encontrarme con mis alumnos que les di clases en primaria y hoy son profesionistas, estoy hablando ya de hace 20 años de docencia que eran unos niñitos y ahora ya son profesionistas y te dicen: usted fue mi maestro, yo soy de San Bartolo de tal escuela, ¿cómo te llamas?, y bueno se vienen los recuerdos y ya más o menos, no los ubicamos bien, pero eso nos da la certeza de que en algunos cambiaste la forma de vivir y de pensar y lograr ser un profesionista, y lograr bien lo que se tenía que hacer en esos espacios y pues así es la vida—.

Profesor Diógenes —Cuando me cambian al municipio de San Felipe en el mes de marzo me asignan el primer grado, lo niños no sabían leer y escribir, hasta su motricidad era muy torpe, no conocían las vocales, nada, nada, implemento mi método pero en el corto periodo que estuve con ellos, que fueron dos meses no logran ceder, de modo tal que tomo la decisión de reprobar a todo el grupo, una situación significativa poco normal en el país, yo me atrevo a decir que soy de los pocos que se atreven a hacer eso, ¡y lo hice!, lo hablé con mi supervisor y me dijo que la comunidad educativa podía tomar cartas en el asunto y yo le dije que sí, que no me apartaba de ello porque yo no quería mentirles a los niños ni tampoco engañar a los padres diciéndoles que los iba a aprobar si no sabían leer y escribir, y me dijo: ¡bajo tu responsabilidad!, quiero que venga la autoridad y que conozca nuestra realidad, así están los niños y es la realidad, yo asumo la responsabilidad, ¡que venga la autoridad, es más hasta el gobernador si quiere!, me lo permitieron, hice el compromiso con los padres de familia de que el siguiente curso escolar yo trabajaría con los niños nuevamente en el primer grado y finalmente me dejaron. Al siguiente año me tocó trabajar y aprendieron y pude comprobarles que si es posible respetando el proceso correcto y hoy me encuentro a esos niños que ya son señores y tienen familia, alguno que otro dice: se acuerda profe la decisión que tomo de reprobar, y mi papá no quería; pues sí, pero finalmente los padres me dieron el apoyo, porque les expliqué y saben la fecha en la que había llegado, me presenté y la persona que está como encargada de la dirección pues dijo: el maestro viene llegando y va a tomar el grupo. Y por ese lado no hubo problema—.

Profesor Teofrasto —Mis alumnos han ido aprendiendo, me han demostrado que lo que yo les he podido enseñar sí les ha servido, poco o mucho pero sí les ha servido. Los chicos suelen tener periodos de práctica en escuelas de educación básica y bueno ahí me han demostrado que, si ha servido lo que yo les enseñé, lo que yo les ayudo—.

Profesor Demócrito —Ver a los chicos que han egresado de la institución logrando su meta de poder concluir con su carrera y en algún momento tuve o no la oportunidad de impartirles clases, todos ellos son unos grandes educadores y además he tenido la fortuna de platicar con algunos de ellos personalmente o a través de redes sociales sobre los logros obtenidos como profesores en diversas escuelas ubicadas en comunidades de la región y del estado, y fuera del estado también—.

Profesor Anaxágoras —Cuando maestro de una escuela multigrado, los maestros logramos que nuestros alumnos participaran en el concurso de escoltas nacional y llevarlos hasta nivel estatal, fue algo muy significativo por las condiciones, sobre todo ser multigrado, las condiciones de los papás que trabajan fuera, y en aquel tiempo recuerdo que hicimos un excelente trabajo, porque estábamos trabajando dos maestros y creo que fue mucha química en el trabajo, pero si nosotros logramos esa participación a nivel zona, a nivel regional y hasta llegar al estado. Otra cosa significativa que también me da mucho gusto comentar es que tuve una escuela unitaria, 42 niños, de primero a sexto y entonces eres un todólogo ahí, y un alumno de quinto año, se llama Gregorio Martínez Hernández, ¡lo recuerdo todo!, sacó el segundo lugar en la olimpiada del conocimiento siendo unigrado y todavía ganándole al 80% de mis escuelas unigrados de la zona urbana, y estás hablando de la zona Tehuacán, pero me acuerdo que en ese tiempo la olimpiada del conocimiento era un reto, yo trabajaba hasta los sábados, y creo que en ese tiempo fue algo significativo porque a pesar de que era unigrado yo no conocía mucho la metodología—.

Profesor Anaxímenes —Cuando yo llegué aquí, yo empecé con la MICROSEP, uno de los primeros programas de computación en la educación, cuando llegamos aquí a la escuela Normal, no había computadoras, había una MICROSEP viejita por ahí y les digo que en esa época no había internet, la primera experiencia que tuvimos, fue que de aquí nos fuimos a capacitar al Instituto Roosevelt en México, trataba el programa de interconectar a las escuelas Normales en toda la república, entonces teníamos una especie como de internet, pero entrábamos a un archivo y nos conectábamos al instituto y el instituto se conectaba a donde nosotros quisiéramos, entonces el ver crecer las modificaciones, el ver en esa época que no había internet y ahorita que ya hay plataformas e infinidad de posibilidades que tenemos, entonces yo vi crecer todas estas innovaciones y para mí, en mí formación es significativo porque la he tenido que aprender a veces a golpe de necesidad o en cursos, que no te resuelven mucho pero te ayudan en la práctica. La maestría a mí me abrió los ojos, dicen muchos debe ser en una escuela de renombre, pues no, yo lo veo como algo diferente, algo que te abre los ojos, te recorre las cortinas, entonces el trabajar aquí con los alumnos ya de mayor edad a los de educación básica, pues le da a uno, una gran oportunidad en el trabajo en el desenvolvimiento personal, no nada más ayudo, ellos me ayudan a crecer profesionalmente—.

El sentido y significado de ser docente es el de un compromiso social, pero también emocional y afectivo, de amor por el otro, entendiendo por amor un poder transformativo y existencial, que implica abrirse a lo posible, a lo incierto, a ser afectado.

La capacidad de los docentes para influir, propiciar transformaciones evidentes en la vida de sus estudiantes, es uno de los sentidos primordiales que marcan, caracterizan su quehacer. El impacto, cambio logrado en el otro a partir de su práctica, genera una profunda satisfacción, además de ser argumento que justifica y sostiene vivencialmente la razón de ser maestro.

Andy Hargreaves (1998) manifiesta que ser maestro de maestros es un trabajo emocional y técnicamente difícil, quienes lo hacen reciben pocas recompensas para tantos sufrimientos. A los placeres y satisfacciones de preocuparse y trabajar con y por los niños, Lortie (1975) los denomina “compensaciones psicológicas de la docencia” las cuales son decisivas para mantener un sentimiento de valía en los maestros/maestras. Los profesores entrevistados en este estudio

—particularmente aquellos que laboraron en educación básica—compartieron la inmensa alegría que les produjo escuchar a un niño leer, observar que escribe sus primeras letras, ser testigo de sus logros, así como su preocupación por el bienestar de sus alumnos.

Ahora bien, antes de proceder a conocer los mundos posibles de los profesores entrevistados, ha de advertirse que éstos no son aptos para el conformismo y la indolencia; para ser posibles, reales, se requiere de muchísimo valor, coraje, persistencia y amor, ante la impunidad, la corrupción, el cinismo así como ser capaces de abandonar nuestra(s) zona(s) de confort. Los mundos posibles, expresa Galindo Cáceres (1997:36), borran el límite de seguridad total, permiten el desarrollo de la duda y la imaginación y si bien no niegan el mundo actual, lo afirman como una posibilidad entre varias, una trayectoria probable entre otras.

Maestra Safo —Una escuela para todos [...] que realmente la escuela sea incluyente y realmente los maestros establezcamos los ambientes en donde conozcamos a nuestros alumnos, en donde nos preocupemos y nos ocupemos por darles la tutoría [...] es importante que los docentes en la Normal entremos en un proceso sistemático de preparación, de seguir conociendo, de tener incluso interacción con otras Normales, porque ni entre Normales tenemos mucho trabajo o acercamiento, yo creo que si hace falta para las Escuelas Normales un proceso de seguimiento y de formación continua—.

Maestra Corina —Como ideal en la cuestión de la formación de los docentes, es formar un docente capaz de dar respuesta a los problemas sociales, a los acontecimientos sociales actuales, pero es muy complejo para las circunstancias, es el tener la capacidad o esas competencias primero para dar respuesta a las demandas de nuestros estudiantes y la otra es que ellos tengan esa capacidad de desenvolverse profesionalmente, pero no como un docente que únicamente tenga un dominio de contenido de lo que va a trabajar, es importante esto de que lo tenga, pero que sea un docente capaz de innovar, capaz de crear sus propias experiencias, que sea capaz de generar un abanico o ambiente de aprendizaje en donde los niños puedan construir conocimientos un docente que sea capaz de usar los recursos tecnológicos y bueno, un gran ideal es que el docente sea capaz de enfrentar a problemas que no están presentes y quizá más adelante se puedan presentar o que en nuestro sistema, en nuestro país se puedan presentar en adelante—.

Maestra Erina —Los mundos posibles solamente se logran, si los que estamos dirigiendo la educación, adentro de las aulas nos comprometemos [...] Que te permitieran más, desde los sistemas educativos, más que preocuparte por cuestiones administrativas, que te permitieran atender al 100% las necesidades de los alumnos, porque a veces estás pensando más que me pidieron la plantilla para tal día, me pidieron la planeación para tal día, el justificar estos recursos, que no se han hecho estas actividades [...] posibilidad de que nos dieran a las Escuelas Normales como un espacio, no como a las escuelas primarias grandotas, sino un espacio de que somos una escuela de formación superior y que si pudiésemos trabajar la docencia, la investigación y la difusión, con la extensión educativa de mejor manera pero no con tantas funciones—.

Maestra Nóside —Que los cursos sean asignados conforme al perfil que uno tiene y esos cursos tienen que llevar un acompañamiento, es decir, uno como maestros formadores, debemos de tener la oportunidad de poder asistir a talleres en relación a lo que estamos haciendo, en poder asistir a

encuentros con otras Normales, el docente con docente para poder compartir experiencias y eso a uno lo enriquece muchísimo—.

Maestra Myrtis —Hay mucha resistencia ahora con eso de la evaluación, le temen a la evaluación, a la supervisión porque hay escuelas que llegan el martes y se van el jueves y pues son usos y costumbres y hacemos las cosas a medias, no hay resultados, y yo si estoy a favor de la evaluación [...] México necesita cambiar, la verdad, estamos mal reconozcámoslo, algunos somos maestros pero no tenemos la vocación, la verdad y escuchamos comentarios de que si como vengan las cosas, pero si necesitamos esos espacios de actualización, es importante para ir acompañando en todos los cambios que vienen, pero la expectativa es que dejemos de ser un país tercermundista, yo siempre les digo, ¿saben por qué Japón ha triunfado?, ¿está en otros niveles? por su organización, por su disciplina, si nosotros también lo fuéramos otra cosa seríamos [...] yo quisiera que cambiara nuestra forma de pensar, ser otro tipo de país que ya no nos vean por abajo porque nos tienen en un concepto de un país que necesita muchas cosas, pero viene todo a raíz del tipo de educación que tenemos, tanto en las escuelas como en la familia porque a veces son los padres los te consienten muchas cosas y toleran muchas cosas, y por eso los alumnos son como son—.

Maestra Ánite — Me gustaría que cambiara todo este proceso de política educativa en el país, no todo por completo, pero sí aquello que tiene que ver con los intereses personales de grupos muy reducidos [...] que las Escuelas Normales siguieran existiendo por muchos años, pero en otras condiciones, de verdadera escuela de nivel superior, y eso me ayudaría a cambiar situaciones de mi práctica—.

Maestro Epicuro —Lo que ha hecho el gobierno es atacar al maestro, atacarlo en muchos aspectos, sobre todo en la cuestión de su salario, no tenemos un salario digno, a comparación de otras profesiones [...] en la práctica docente, hay que preparar más al maestro, hay que saberlo orientar, hay que saberlo guiar porque a veces surgen los cambios, las reformas, y te mandan los programas y háganlo como más te venga, entonces si el gobierno va hacer un cambio una reforma, pues primero debe guiarlo [...] que los libros de texto gratuito sean repartidos como debe de ser y a tiempo, porque en las escuelas de educación básica del medio rural no llegan los libros a tiempo, entonces tienen que saber distribuir esos libros [...] las escuelas indígenas están abandonadísimas, por ejemplo los sanitarios están muy mal en las escuelas rurales, y dice el gobierno que están bien, yo creo que nunca se han ido a parar o ver el tipo de situación de esas comunidades. Sí ha habido mejoras en la educación, pero no ha sido de forma equitativa, igualitaria, y eso es lo que hace falta distribuir las cosas de manera equitativa.

Maestro Pitágoras —Mi ideal sería que la educación no fue fuera tan...no hubiera tanto trámite, que no existiera tanta burocracia, que se quitara un poquito. Que la educación fuera más real, más apegada a la realidad, que no se impusieran tantas normas, tantas reformas y todo eso. [...] La reforma ha sido laboral.

Maestro Parménides —Que el gobierno establezca procesos más específicos y donde recoja la participación, las experiencias, las opiniones de los maestros y que las políticas educativas sean de corte republicano ósea la reforma actual está respondiendo a organismos internacionales, se pierde mucho de lo que realmente como país, como nación podemos establecer, me gustaría que las

políticas no fueran políticas sexenales [...] establecimiento de políticas que trasciendan el sexenio y que no sean caprichos o puntos de vista del equipo del presidente en turno, para que podamos establecer un proyecto educativo de nación y no de partido sexenal, y que se apoye los procesos de actualización de los maestros pero no con fines punitivos sino con procesos que conlleven a evaluar el desempeño, dotarte de herramientas para que mejores, no sobre procesos de amenaza como está actualmente establecido—.

Maestro Heráclito —Lamentablemente las políticas educativas que implementan los gobiernos en ocasiones no están apegadas a las necesidades que tienen los pueblos y por lógica la educación no ha cambiado tanto, cuando uno ha vivido experiencias en comunidades rurales e indígenas, uno conoce las necesidades que ya se tienen, pero cuando no han trabajado en esos lugares no te das cuenta de las necesidades. [...] ubicándome en la Escuela Normal en el trabajo que desarrollamos, pues nos toca hacer mucho trabajo, tenemos cuatro, cinco grupos que atender y es mucho porque en otros espacios hay maestros que cubren dos o tres grupos y tienen más ventajas que nosotros no; el personal es muy poco, estamos muy limitados y no tenemos más personal para poder desahogar un poquito a los demás compañeros, entonces hacemos un trabajo doble aquí, y eso ha afectado el trabajo de nosotros, el poder desarrollar otras actividades que nosotros queremos para la institución a un 80% o 100%—.

Maestro Diógenes —Tengo la idea de que alguien que quiera entrar a la docencia debe ser evaluado desde diferentes ámbitos. Mi ideal es que quien llegue tenga vocación, que de verdad sientan que quieren ser maestros, ese es uno de mis ideales, hay veces que hasta comparando a la vida de los clérigos, el que sea maestro, que sea soltero, que no tenga familia para que no le desgracie la vida a sus hijos, que sea maestro de tiempo completo pero que no tenga hijos porque es triste, y se lo puedes preguntar a muchos que son maestros y que son reconocidos como maestros, pero como padres no. Y mi ideal sería ese, el que sea maestro que no tenga hijos, para ser feliz con sus hijos en la escuela pero no con sus hijos propios—.

Maestro Teofrasto —Educación cambiante, día con día y que nosotros como maestros tenemos que irnos prepararnos continuamente, actualizando—.

Maestro Demócrito —Que realmente apoye el gobierno con actualizaciones, porque si las realiza, pero no en tiempo y forma, conforme van bajando esta información y al momento de que llega al nivel de las escuelas rurales, ya no llegan con la misma calidad que las dieron al principio; esa es una de las mejoras que debe aplicar el gobierno. Otra es que los planes y programas de estudio involucren más a los profesores porque detrás del escritorio se ve fácil realizarlas [...] necesitan estímulos para el personal que labora en las Escuelas Normales o la regularización del mismo personal—.

Maestro Anaxágoras —Uno de los ideales para la educación es que debemos transformar a la sociedad para que esté realmente competente en este mundo global. [...] el enfoque intercultural demanda que los chicos sepan y fortalezcan su lengua materna y la lengua materna de la gran mayoría de los chicos es el Náhuatl [...] ojalá que exista una política de más desarrollo en cuestión de la educación y que se vea como un motor que puede impulsar todo en beneficio de la mayor parte de la población—.

Maestro Anaxímenes —Reeducarnos en los valores, yo cuando trabajo con los alumnos trato de inculcarles, pues de que regresen otra vez a los valores porque vemos como está nuestra sociedad, es ahí donde hemos perdido el rumbo—.

Uno de los sentidos que prevalece en las narrativas de los profesores, es el de la pasión, gusto por ejercer la docencia, aunque la elección de este camino haya sido una opción de vida, expresan un gusto especial por la profesión, práctica, revelando sentimientos y emociones que se integran al momento de elaborar sus relatos. La pasión, argumenta Larrosa (2006), está del lado de lo incierto, de lo imprevisible, de la experiencia misma que no obedece a la lógica de un tiempo lineal de previsión. Por ende, las experiencias pedagógicas significativas y mundos posibles, basadas en la pasión, en la sensación de plenitud/realización por ser maestro, escapan de la lógica instrumental, a lo planificado, a lo sistemáticamente organizado.

Los mundos posibles que comparten varios maestros/maestras es el de la formación docente como un compromiso de vida, de carrera, de continuar aprendiendo y mejorándose a sí mismos día con día, a lo largo del tiempo, hasta que el cuerpo aguante. Deseo o más bien necesidad, de adquirir los elementos (conocimientos, saberes, habilidades, actitudes y aptitudes) que les permitan mejorar no sólo su práctica, sino desarrollarse como personas, potenciar su condición de sujeto. Si bien los talleres, conferencias, cursos son importantes, éstos no tendrán un impacto significativo si no se articulan *con* su práctica, *con* su ser.

Líneas anteriores, se afirmó que los mundos posibles no son arbitrarios, triviales, son motivados desde un acontecer del ser, la marca de una experiencia. Por ello no es casual que los mundos posibles de los protagonistas de este estudio, demanden mejores condiciones laborales, una de ellas la formación continua, realizar estudios de posgrado, cursos que en verdad les permitan adquirir conocimientos, habilidades, saberes (hacer) relacionados con la mejora de su práctica, en su intervención con futuros docentes; los docentes han sido responsables de su formación, han buscado los tiempos, espacios y recursos (de sus bolsos) para brindar al alumno otras posibilidades, a las que él tuvo.

Profesora Myrtis — [...] hice la maestría, y no tuve la oportunidad de beca comisión, de nada, trabajando y al mismo tiempo. Después tuve la oportunidad de hacer otra maestría en “Valores” en la Universidad de Barcelona de manera virtual, pero la hice también, diplomados, talleres, hasta terminar con el doctorado [...] A veces no importa que yo tenga que sacar de mi bolsa, que falta esto, que falta el otro y bueno lo más importante es que des sin esperar a recibir, la educación es más que nada una función social, vienes a educar, a formar, a transformar—.

Profesor Anaxágoras — [...] ahorita como candidato a realizar el Doctorado, apenas ando buscando escuelas, de hecho estoy pensando en Puebla o Querétaro, en esos dos lugares sobre todo ahora aprovechando que hay una mejora de tiempos, porque la misma dinámica de aquí es absorbente entonces tengo que buscar que sea viernes, sábado y domingo, fines de semana y tendría que trasladarme porque las oportunidades tenemos que buscarlas y hacerlas posibles [...] mis compañeros son egresados del Centro de Posgrado son Doctores, tenemos 9 Doctores aquí, y bueno yo estaba en ese grupo pero por cuestiones de que tengo dos hijos estudiando medicina pues es algo complicado—.

Profesor Anaxímenes —Sí, tuve que costear, fue desde tomar los cursos en México, en Pachuca, en donde hubiera y en el medio rural usted sabe que eso es inversión, es difícil, no tenemos la misma oportunidad de estar en la Ciudad y sábado descansar, aquí es salir el viernes en la tarde ocupar el fin de semana y regresar otra vez al trabajo y así ha sido prácticamente toda mi vida, entonces la actualización ha sido del bolsillo mío—.

Ante este escenario, es el Estado mexicano quien no ha cumplido con mejorar las condiciones laborales y salariales del magisterio —problemática heredada, como se ha tratado en el capítulo dos—. Por el contrario, ha propinado una serie de ataques, e impulsado políticas y reformas (particularmente en las últimas décadas) con el propósito de debilitar sus derechos, desdibujar, dislocar su identidad (como gremio, colectivo) y poder fragmentar el sistema educativo para conseguir privatizarlo.

Uno de los desaciertos de la reforma educativa más reciente (sexenio presidencial de Enrique Peña Nieto) ha sido el de depositar en los docentes e instituciones la responsabilidad de la transformación, sin generar las condiciones básicas para el desarrollo interno de cambios como tiempos, espacios, recursos; es decir, la “cultura escolar” o “gramática escolar” (de acuerdo a la tradición)⁷⁰ no ha sufrido modificaciones, cambios significativos como expresan los profesores.

Profesora Corina — [...] asumir un cargo directivo no me llevó a una descarga en la cuestión académica, entonces fue cubrir mis cursos frente a grupo y aparte administrativa [...] es importante la cuestión de los recursos, las normales somos vistas como escuelas de nivel superior, nos han colocado a nivel de las universidades sin embargo, en cuestión de infraestructura y recursos no es así, las escuelas Normales tenemos una planta típica muy similar a las escuelas de educación básica [...] desafortunadamente no contamos con los recursos y los medios en nuestro país para resolver todos los problemas educativos que se tienen, y pues quedan muchos desafíos que no únicamente corresponden al docente sino está en nuestro sistema educativo, a las políticas educativas nacionales e internacionales—.

Profesora Nóside — [...] aquí en la Normal nosotros vivimos una carga de horas muy apretada, somos muy poquitos docentes, le estoy hablando de 25 docentes, no nos damos abasto, por ejemplo yo sustento una clave de 20 horas nada más, sin embargo trabajo 35, 38 horas entonces tengo muchas horas déficit y así está la mayoría de mis compañeros—.

Profesora Ánite — [...] estos planes de estudio están basados mucho en el uso de las tecnologías de la información, internet, etc. y esos lugares no cuentan con eso todavía, [...] hoy en día no tenemos internet amplio para poder realizar muchísimas actividades que sugieren los planes de estudio. [...] que las Escuelas Normales siguieran existiendo por muchos años pero en otras

⁷⁰ Viñao (2001, como se cita en Walker & López, 2009:9) hace referencia a la “cultura escolar” (tradición europea) o a la “gramática escolar” (tradición norteamericana) para dar cuenta del conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Sus rasgos son la continuidad y la persistencia.

condiciones, esas condiciones en las que el gobierno tiene a las Escuelas Normales son muy ridículas, te exigen a ti maestro pero no te dan las condiciones para que tú puedas dar más, los planes de estudio están por demás complejos y exigen todo del alumno y el nivel medio superior. [...] nuestras autoridades educativas dicen que las escuelas Normales no formamos alumnos con el desempeño que se requiere, para quienes somos formadores de docentes por vocación porque nos gusta y que estamos en este ámbito, si nos pega muy fuerte que una autoridad educativa diga negativas de las escuelas Normales, si hay muchas deficiencias pero si habría que ver que parte le toca a nuestros gobernantes—.

Profesor Epicuro — [...] el gobierno con esta reforma, le ha dado mucho, le ha pegado mucho a la educación, sobre todo al magisterio, yo no sé qué tenga el gobierno en contra del magisterio, yo entiendo y no me espanto de que él maestro se le evalúe, pero ha denigrado tanto la imagen del maestro, ha causado por esos medios ideáticos, medios de televisión, la radio, ha generado mucha confusión en la sociedad, a mí me duele mucho eso porque realmente las situaciones son otras. El gobierno piensa que como se vive en la ciudad se vive también en el campo, en el medio rural, en el medio indígena, pero no, es muy diferente. Y otra de las cuestiones que me duele mucho es que los programas o los libros de texto no los hacen realmente personas que sean o que tengan el perfil de docentes, y por ejemplo quienes son secretarios de educación no tienen el perfil para serlo, entonces eso ha venido a darle en la torre a la educación en México. [...] me da tristeza que no hayamos tenido gobiernos que realmente se fijen en tener un buen sistema educativo en México, no le ponen el empeño, le ponen empeño a otras cosas, y no a lo que es la educación cuando es la base del éxito, cuando en un pueblo hay educación hay éxito, hay progreso y este progreso que se ha dado en México, ha sido para unos cuantos no para todos—.

Profesor Pitágoras — La reforma ha sido laboral, mismo plan de estudios, mismas condiciones en el aula, mismas precariedades ¿Reforma Educativa? Yo no la he visto—.

Profesor Teofrasto — [...]. el recurso es deficiente, totalmente deficiente, tanto con el equipamiento, como el recurso de poder ingresar a las redes, y lo que yo más he visto, donde mis alumnos tocan con pared es allá, [...] en su mayoría no pueden hacerlo como aquí en la institución no hay tanto recurso, menos allá en las comunidades. Muchos de nuestros alumnos en su mayoría son de comunidades, de municipios de aquí cercanos a la región y no cuentan con computadora portátil, con laptop, tienen que acudir algún ciber, a la sala de cómputo, pero no da abasto porque son 20 computadoras para 400 alumnos entonces es insuficiente el equipamiento que se encuentra aquí y en todas las escuelas que tampoco tienen ese recurso —.

Profesor Demócrito — [...] por la falta de personal tenemos que administrar los tiempos para atender tanto las situaciones administrativas como la docencia y si esto dificulta un poco, pero hacemos lo que está a nuestro alcance para poder lograr el objetivo de atender a la comunidad estudiantil y al personal que labora en la misma Institución. [...] que el gobierno apoye a las Escuelas Normales con personal, con infraestructura, para que se pueda impartir la educación que

exigen, sea de calidad, porque han sido aisladas las Escuelas Normales y con todos los problemas, económicos, sociales y culturales que tenemos en el país, nos han impedido que crezcamos—.

Profesor Anaxágoras — [...] hay muchas escuelas donde llegaron tablet y ni siquiera luz hay, entonces no hay internet, no hay red...no hay nada; es una política que no está impactando realmente [...] en el sistema de gobierno de nuestro país, no hay oportunidades de empleo, no es un gobierno incluyente con una política más democrática, no existe. [...] han dejado, desviado muchos recursos para otro tipo de partidas, y las que tengan que ver con educación están paradas, becas por ejemplo, a los chicos jamás les ha llegado la beca en tiempo y forma, viáticos a las escuelas tampoco han llegado, hay muchos recursos que están varados, que están ahí, sin embargo esas partidas presupuestales están destinadas a la educación, pero nunca llegan y si llegan es a mucho destiempo, cosa que cuando llega ese recurso pues ya se debe o ya no está completo o siquiera se emplea en lo que estaba pensado, es decir, si el chico lo quería para poderse reinscribir, pues ya consiguió prestado por allá o ya se metieron en otro tipo de problemas y cuando llega pues ya es para otras cosas. Pero ojalá que existiera un mundo mejor para nuestros jóvenes—.

La voz y lenguaje corporal de los maestros denotaba su tristeza, su enojo, coraje e impotencia al narrar el abandono, así como los ataques a los que han sido sometidas las Escuelas Normales, las instituciones en donde se formaron y continúan valientemente forjando, sustentando a las nuevas generaciones de docentes. Es lamentable que el Estado no cumpla con las condiciones mínimas de existencia (alimentación, salud, educación, vivienda, seguridad, recreación) que los ciudadanos merecen y que los gobernantes continúen considerándonos estúpidos, ignorantes, acrílicos como refieren Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2003:57).

Para no poner en peligro su poder, los administradores de estas instituciones mantienen a toda costa el statu quo (apoyados por una sociología que funciona con los viejos estereotipos conceptuales). Una consecuencia bastante chistosa es que la clase política considera a los individuos “que andan por ahí” estúpidos y cínicos y la sociedad de los individuos piensa lo mismo de la clase política. La cuestión de saber quién lleva razón puede zanjarse, en principio, con bastante facilidad. El convencimiento de que sólo la élite del partido y el aparato burocrático sabían lo que había que hacer y de que todos los demás eran unos imbéciles fue uno de los rasgos característicos de la Unión Soviética, hasta que finalmente se vino abajo.

Como se vendrá abajo todo intento de reforma educativa que continúe concibiendo a los otros como objetos, desechables, y no como personas. Como se expresó en el primer capítulo de este documento, citando el trabajo de Casey (1992), Butt y colaboradores (1992), Fullan y Hargreaves (1999), Goodson (2003), Bolívar (2014), entre otros, quienes subrayan la importancia de tomar en cuenta, escuchar a los docentes para generar exitosamente los cambios educativos. En esta línea, académicos de la UNAM como Hugo Casanova, Imanol Ordorika, Javier Mendoza, Mario Rueda y Roberto Rodríguez, también han advertido, vaticinado el fracaso del nuevo modelo educativo, ya que ni es nuevo, no cuenta con el consenso de los docentes y nadie tiene el compromiso político con el mismo. Ordorika ha definido a la reciente reforma educativa como un engaño, un mito y un fraude, expresa:

Engaño, porque nos han querido hacer creer que los problemas de la educación en México se deben a que los maestros son malos, poco comprometidos y corruptos; el mito es en la evaluación, cuando nos dicen que con base en ella se resuelve el problema, y el fraude porque hay un millón 200 mil maestros y la ley

que ellos mismos hicieron los obligaría a evaluar al menos a 500 mil cada año, pero sólo lo han hecho 150 mil en este periodo, y lo siguen posponiendo para después de 2018, porque quién sabe cómo vienen las elecciones. (Citado en Olivares, 2017).

Eso sin contemplar el fuerte rezago que hay en inversión pública en educación, afirma Mendoza que, del ocho por ciento del PIB que la Ley General de Educación mandata destinar al sector, sólo se invierte un cinco por ciento (poco menos de un billón de pesos mexicanos), habría que restar la generosa cantidad de treinta y cuatro millones de pesos al mes que Aurelio Nuño destinó a la renta de oficinas en un fastuoso complejo al sur de la Ciudad de México (Igartúa, 2017); sin considerar otros lujos.

Mientras tanto los docentes tuvieron y han tenido que enfrentarse a condiciones adversas, como la precariedad, el hambre, la violencia, la incertidumbre, la carencia afectiva, el reconocimiento de los otros (alumnos, padres de familia, colegas, comunidad, autoridades, sociedad), a los peligros de la indolencia y la indiferencia, a la injusticia, la calumnia, el individualismo y la competencia, la innovación de sí mismo y de su práctica, a la cultura de un gremio, la burocracia de un sistema, enseñar en una lengua distinta, al desencanto, la apatía de colegas, entre otras tantas que no han sido narradas y escuchadas, pero que los educadores han tenido que trascender y resignificar para llevar a cabo su tarea, para ser lo que son. Lo anterior, permite identificar en el común de los docentes entrevistados su gran capacidad de resistencia y resiliencia; la adversidad, las situaciones de ruptura han sido convertidas en fuerza movilizadora, en creatividad, en generación de saberes y conocimientos, en innovación, en posibilidad de transformación y vislumbre de nuevos horizontes de realización. Un docente sin mundos posibles, es como un capitán que no tiene un destino, puerto al cual dirigirse dejando su navío a la deriva, a merced del viento y las olas. Referente a ello, llama la atención el mundo posible del profesor Diógenes, al expresar su deseo de que los candidatos a la docencia renuncien a la paternidad o maternidad, debido al descuido de los hijos, de la familia, por la práctica docente. Inclusive el de sugerir, aconsejar a sus colegas el no dedicar más horas a asuntos escolares, que las estrictas a su jornada laboral. En la narrativa de varias maestras, principalmente aquellas que ocupan o han ocupado cargos directivos y administrativos, manifiestan pasar varias horas trabajando en la Escuela Normal ante las exigencias de las instituciones reguladoras, situación que me consta, al despedirme de la Mtra. Castillo cuando el personal ya se había retirado. El género es un hilo transversal, que nos remite a indagar en el acceso de las mujeres al sistema educativo, el cual ha sido una conquista gradual y reciente en la historia de nuestro país.

De acuerdo con Luz Elena Galván y Oresta López (2008:13), el siglo XIX marca el ingreso de las mujeres al trabajo asalariado y el magisterio es definido por el Estado como un trabajo y profesión femenina (aunque en condiciones de semiprofesión). La educación de la mujer estaba circunscrita al “adiestramiento doméstico” con el propósito de cumplir con el imaginario (patriarcal) de llegar a ser “perfectas esposas, madres y amas de casa”, además de virtuosas y obedientes.

Si bien la feminización del gremio magisterial iba en ascenso —y continuó sin freno a lo largo del siglo XX y XXI—, las leyes de instrucción pública especificaban los requisitos para llegar a ser profesora titulada y en su intento por terminar con la preceptora improvisada; una de las

condiciones era el de ser soltera, las profesoras casadas debían abandonar el magisterio. Aunque hubo leyes que derogaron a la anterior, el celibato se instauró como un rasgo común dentro del gremio de las preceptoras, imaginario que perduró más allá del siglo XIX no sólo en México, en otras latitudes como en Alemania, la mujer que aspirara a ser maestra de primaria no debía estar casada ni tener intención de casarse. Un ejemplo actual de la influencia de dicho imaginario, es el empleo del vocablo anglosajón “miss” cuya traducción al español es “señorita”, para referirse a las maestras de educación básica, particularmente de nivel preescolar. Sus efectos, explícitos en la narrativa del profesor Diógenes y más sutiles en la de los demás profesores varones, han alcanzado al género masculino, la culpa, remordimiento por pasar más tiempo laborando que con la familia, no es exclusivo de las profesoras y el precio que éstas han tenido que pagar por ocupar cargos directivos, que anteriormente sólo ocupaban los hombres, ha sido muy alto. Emerge en este sentido una veta de investigación que indague el impacto del estado civil de los docentes en su práctica.

Los fragmentos narrativos presentados, nos permiten ubicar en escena la práctica, saberes, experiencias y cómo los docentes tejen futuro a través de sus mundos posibles, así como recuperar los lazos que unen unas vidas con otras, con el propósito de aprender, apropiarnos de las riquezas de la vida. De acuerdo con Bolívar (2001:62), el análisis reflexivo de la propia vida ya tiene de por sí un efecto emancipador, porque contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para desidentificarse de las prácticas realizadas en otros tiempos o prefigurar lo que se desea hacer/ser. Por lo que las narrativas no son relatos cerrados, están abiertos a interpretaciones alternativas, que se vinculan con saberes previos, creencias, afectos y sentimientos. Al igual que estos maestros/maestras, muchos educadores contribuyen con su labor docente, día con día al desarrollo de nuestro país, sólo hace falta aguzar el oído para escuchar sus voces y permitir que sus vidas sean contadas; pues también se aprende escuchando al otro.

Conclusiones

El mundo no está hecho de átomos...

Entonces, ¿de qué se conforma el mundo si no es de átomos, partículas, iones, moléculas, quarks?, de historias expresa el periodista y escritor uruguayo Eduardo Galeano, premisa que sostiene este estudio; tal como se abordó en el primer capítulo, sin la producción —fabricación, de acuerdo con Bruner— de relatos, narrativas, la evolución del ser humano hubiese sido imposible, impensable. El lenguaje permitió la comunicación, trasmisión de los *saberes experienciales* más básicos, como el de supervivencia, caza, recolección; así como la configuración subjetiva, el encuentro con el otro-yo, porque la existencia no es un asunto individual, lo que yo hago/decido/cuento afecta al otro, a quien se le otorgó un voto de confianza, creencia en su palabra, al haber elegido a la narrativa como enfoque teórico-metodológico, distanciándonos del pasaje de información “objetiva”, conocimiento formal, en el que los que saben transmiten (verticalmente) a los que no.

Siguiendo la idea de Hannah Arendt, de que toda escritura tiene un único móvil: comprender, en el sentido de apoderarse, apropiarse de algo; se buscó un acercamiento dialéctico al maestro, reconociéndolo como persona, y a partir de su voz, de sus relatos, vislumbrar la multiplicidad de dimensiones, constelación de saberes, sentidos y significados para comprender el devenir del proceso educativo así como el de las Escuelas Normales, espacio común de nuestros protagonistas, inscritos en un tejido sociocultural específico, trama en la que, con sus colegas y otros actores sociales, construye narraciones de su existencia las cuales conforman su realidad, configuran su subjetividad, sus modelos o “lentes” desde y con los cuales examina los acontecimientos personales y profesionales.

En el segundo capítulo se presentó el contexto socio-histórico de la formación docente de nuestro país para comprender el presente, así como las problemáticas, ataques y retos que enfrentan las instituciones encargadas de esta gran labor.

Luz Elena Galván, Alicia Civera, Alberto Arnaut, entre otros autores, han estudiado sesudamente la evolución del magisterio mexicano, desde que en sus orígenes era un oficio libre hasta ser una profesión regulada por el estado, creando una institución llamada Escuela Normal como la encargada principal de formar docentes. Historia de cambio como metástasis, no como metamorfosis (Skliar, 2011: 20).

Para reformar la formación y el desarrollo de los docentes, es necesario que éstos trabajen juntos, construyan redes de colaboración, para conseguir los recursos, apoyos necesarios para estimular y legitimar su titánica labor, cambiar la “gramática” escolar, escribir y contar otras historias que les dignifiquen, empoderen, hagan posibles otros mundos.

Contar historias, es el inicio, primer paso para poder transformar las cosas. Tejer, pensar relacionalmente las experiencias pedagógicas significativas y mundos posibles de los docentes, así como sus prácticas y saberes. Es por ello que las narrativas presentadas buscaron inscribir —frente a la imagen burocrática e impersonal de la profesión docente—, un nuevo profesionalismo, donde se recupere la “autor-idad” sobre su propia práctica y el sujeto se exprese como autor de los relatos

de prácticas, comparta las experiencias pedagógicas que le han sido significativas en su desarrollo profesional y personal, así como los mundos posibles que vislumbra. Sus voces, textos, son un pretexto, estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de sus saberes.

En el tercer capítulo, se dio cuenta de que los docentes son contadores e interpretadores/decodificadores de textos al enseñar, narradores y productores de relatos, expertos de su propia historia. En consonancia con Gabriela Mistral, contar es encantar, es entrar en la magia al hacernos asequibles otros mundos. Recuperar los saberes de sus experiencias pedagógicas significativas y mundos posibles, es un primer paso para empoderar a los sujetos, que el docente se mire asimismo (y mirarle) como agente, generador/portador de algo valioso, transformador, para potenciar su formación y la de los posibles oyentes, ya que al circular, compartir sus relatos, nos familiarizan con escenarios distintos, múltiples, diversos; y estar mejor provistos para intervenir en la heterogeneidad escolar de nuestro tiempo. Aprender de la experiencia, de la propia, y la de otros, enriquece lo que se hace. A título personal, las narrativas contenidas en este documento, me han permitido concebir la enseñanza, la pedagogía, el magisterio, la existencia, de otro(s) modos; la incidencia en mi práctica la desconozco, continúa siendo una incógnita, la cual tendrán que despejar mis alumnas(os), es lo más pertinente. La experiencia misma de la escucha y la lectura de las narrativas ha formado y transformado mi *sentipensar*; pensar por mí misma en primer lugar, en primera persona el *ser* docente y en particular el ser docente normalista de futuros maestros en un contexto hostil en donde la voracidad de la hidra capitalista consume, subvalora y desprecia la complejísima tarea de educar, en tanto no le rinda ganancias. De ahí la importancia de la escucha, de estar dispuestos a escuchar lo que no se sabe, lo que no se quiere, lo que no se necesita, de abrirse al encuentro y ser afectados, interpelados, alcanzados-tocados por la experiencia del otro, a pesar nuestro, para generar posibilidades de ser y de saber, crear otros mundos, otras pedagogías, otros lenguajes. El lenguaje nos permite acceder al ser y apelar al otro, a su pensamiento, enseñanza, es reconocerlo como semejante.

Recobrar el saber de la experiencia y la experiencia como saber legítimo, lenguaje —de primera y no de segunda clase—, forma de conocimiento auténtica, verdadera, constituye un valioso esfuerzo por dignificarla y reivindicarla ya que por ser subjetiva, contextual, de aquí y de ahora, sensible, finita, es menospreciada por los modos de racionalidad dominantes, no hay logros de la experiencia y mucho menos razón, ciencia. Lo que ésta no sabe o nos ha querido impedir saber, es la potencialidad de saberes que la experiencia de vivir junto a las y los demás guarda, el estar abierto a la escucha, pero sobre todo a escuchar nuestros deseos, mundos posibles y creer en ellos a pesar del bullicio ensordecedor de un sistema de muerte, destrucción, desesperanza. En palabras de Emmanuel Levinas (2015: 66) “La relación con el ser, en su gloria de ser, es oír”. La palabra abre surcos en el aire, abre un vacío, fecunda al silencio.

De ahí que el escribir este documento no fue tarea fácil, realizar una interpretación hermenéutica⁷¹ en donde el tejido de cada voz, cada episodio adquiera significado en función del todo, y a su vez de cada parte, depende de mi experiencia como investigadora, como persona y el

⁷¹ Se concibe la hermenéutica como método de indagación cualitativa, que contribuye a la producción de comprensión de la condición humana; es la capacidad de interpretar un texto para colocarlo en contexto, para entender al autor, su contenido e intención (García y Martín, 2013: 57).

esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido; así como de la reflexión/introspección realizada a partir de las preguntas devueltas por los profesores entrevistados. Parafraseando a Nuria Pérez de Lara, “pensando más allá de lo dado, pensar la mismidad desde el otro que está en mí”. En este sentido he de confesar que, no he sido Yo (investigador) quien ha captado el mundo, las experiencias y sus saberes (como objeto de conocimiento), sería muy soberbio de mi parte; es el mundo, las experiencias y sus saberes quienes me han captado a mí.

Retomando la idea de D. Najmanovich, el investigador es una persona, situada y encarnada, el objeto de estudio/conocimiento no es algo fijo, autocontenido que espera a que el sabio lo descubra como por arte de magia, éste se construye, configura a través del encuentro, que modifica a los que participan en él, que produce efectos singulares y también comunes. El camino de la narración sería árido, imposible de transitar, de no haber implicado una conexión personal, como ser humano con los sujetos participantes, de apertura a lo que el mundo tiene que compartir con nosotros, para poder comprender y aprehender —a través de un proceso de diálogo (Gadamer), de escuchar lo que el otro trae a la superficie—, la realidad, su realidad. Proceso sensible en tanto que incluye la exploración cognitiva, analítica, afectiva, introspectiva...sentipensar, posibilitando la producción de sentidos y significados.

De las preguntas y objetivos planteados en este trabajo, se concluye:

Si bien el acto de narrar pareciera sencillo, moneda corriente, tiene su complejidad al requerir seleccionar, organizar e integrar tipos de conocimiento para poder explorar e interpretar el mundo. Al narrar (a uno mismo y a otros) se construyen significados, a partir de los cuales nuestras experiencias adquieren sentido. Al atribuir significados al mundo el sujeto tiene un campo de decisiones que tomar, es en este crisol de posibilidades que marca la experiencia, constituye al sujeto —el cual de acuerdo con Laclau se produce, constituye cuando organiza sus experiencias—, pero éste y las estructuras con las que se relaciona, no son acabadas, fijas, inamovibles, completas, no abarcan la totalidad de las posibilidades, luego entonces otros mundos e historias son posibles. La narrativa, al situar en el centro —y no en los márgenes— la condición humana, permite crear belleza a partir de la extrañeza de lo familiar, imaginar otros mundos, posibilidades; formar y deformar todo lo que nos rodea.

Ahora bien, de las experiencias pedagógicas que los docentes señalaron como significativas, adquieren dicho valor debido a la tensión, afectación del lugar/posición que ocupa el sujeto, es decir, hay un cambio, movimiento, desplazamiento físico y subjetivo, una modificación de su ser-estar en y con el mundo. Reconocer al docente como persona (ser) y sujeto (lugar que ocupa), ambas dimensiones dialécticas, contempladas en este estudio, es concebirlo como red de experiencias mismas que son producto de las relaciones entre éstos con el mundo, atravesadas por el poder y el deseo.

Dentro del núcleo de saberes de los educadores, se inscribe la relación con el otro, individual y colectivo; son la articulación entre ser y hacer. Los saberes docentes son social y personalmente producidos; son la “condensación-materialización” parcial de las dinámicas, vínculos, tensiones entre la formación, los programas, las prácticas, las disciplinas escolares, la pedagogía institucionalizada, la *responsabilidad* del trabajo docente de encarar y solucionar situaciones

cotidianas. Los saberes de los docentes entrevistados son diversos, plurales, heterogéneos, no sólo son cognitivos, académicos (de la formación profesional), curriculares, didácticos o disciplinares, son experienciales (escolares, familiares, culturales, profesionales, laborales) emanados en la práctica cotidiana, los cuales se incorporan en forma de hábitos, habilidades, saber hacer y saber ser. Saberes que se resignifican, reconfiguran, evolucionan con el tiempo de vida profesional y personal, en el proceso de adquirir un cierto dominio del trabajo y conocimiento de sí mismos.

Saberes experienciales que fundamentan su competencia, ya que, a partir de ellos, los profesores juzgan, evalúan su formación anterior, su trayectoria y valoran la pertinencia de las políticas y reformas educativas. Sin desestimar la importancia de la teoría o caer en la dicotomía entre ésta y la práctica, es relevante apuntar que la inmersión empírica, en donde los docentes teniendo que aprender haciendo, se prueban a sí mismos y a los demás que son capaces de enseñar. A propósito de la enseñanza, se ha logrado dar cuenta que ésta se encuentra en el orden de la existencia y de la experiencia, más allá de la razón; porque un maestro no sólo piensa con la cabeza sino con la vida, con lo que ha sido, vivido, traspasado y le ha permitido “acumular”, “atesorar” un conjunto de certezas que le permiten ser en el mundo y vislumbrar otros horizontes.

Conocer y explorar la historia del otro, de maestros de maestros, ha resultado fascinante al perseguir, encontrar lo diferente, lo excepcional, lo específico, lo singular, lo que los hace únicos e irrepetibles; pero también aquello que los cohesionan, articula, comparten; en sus mundos posibles la existencia y apoyo al normalismo está presente en sus horizontes de futuro (dimensión que guarda la educación, de acuerdo con Inés Dussel), como anhelo pero también como denuncia, así como la incesante búsqueda por transformar al otro y al entorno, ser un agente de cambio y cumplir la máxima de dejar este mundo en mejores condiciones de como lo encontramos, trascender, vivir en la memoria, en el corazón de quienes forman. Los mundos posibles concebidos por las y los docentes normalistas participantes están estructurados e influenciados a partir de cómo construyen, narran y escriben sus propias historias.

Las narrativas presentadas de las experiencias pedagógicas significativas y mundos posibles contribuyen a movilizar, circular, sistematizar y hacer colectivos los saberes experienciales de las y los profesores normalistas al enfrentarse con las condiciones de la profesión, así como a escenarios/contextos adversos, de suma precariedad y que limitan su práctica. Se espera que el propósito de recuperar estas voces ayude a pensar y poder actuar, intervenir de otro(s) modo(s), para transformarnos, ser algo distinto de lo que somos. Así como el de concebir de otro modo la formación profesional de los docentes, la narrativa como vía valiosa de saber y conocimiento, que promueve la producción, creación, transformación, el encuentro con el otro y consigo mismo.

El objeto de recobrar las experiencias pedagógicas significativas, el lograr dar cuenta sobre los sentidos y significados de ser y estar en el mundo, de sus modos de existencia, así como de sus sueños, aspiraciones, vicisitudes, ha sido posibilitar el intercambio de las mismas, compartirlas, comunicarlas, hacer colectiva la experiencia individual, favorecer/fortalecer la cohesión del magisterio porque aún hoy los ataques no han cesado, aprender del otro, de sus modos de existencia para intervenir, encarar de manera más pertinente los retos, exigencias que la realidad nos plantea. La tejeduría de estas narrativas ha permitido un encuentro, así como la producción de un texto,

relato en común, al compartir, objetivar la experiencia de ser maestro(a) de futuros maestros(as), en un tiempo-espacio particulares (y compartidos a la vez).

Conocer las experiencias pedagógicas y mundos posibles de docentes de estas dos normales en el Edo. de Hidalgo, ha visibilizado problemáticas —algunas añejas, otras emergentes— y necesidades que obstaculizan, limitan su práctica, su hacer, así como su desarrollo profesional y personal. Aspiro que la lectura de este relato constituya una opción —entre varias— de fortalecer, enriquecer la formación y las prácticas de educadores mexicanos, así como su encuentro, para trascender, superar los obstáculos que se presentan en la construcción —porque no están dados— de otros mundos, horizontes de realización.

Ha llegado el difícil momento de hacer un cierre, punto de sutura a nuestro tejido, pero antes de ello estimado lector, me gustaría invitarte a vivir lo imposible ¡hagámoslo! Cada día es una oportunidad más para hacer realidad nuestros más profundos anhelos, nuestros mundos posibles, no permitamos que el dolor, las decepciones, los obstáculos nos roben nuestros sueños, mutilen nuestra capacidad de asombro, de amar, de admirar la belleza de la vida.

En nuestra infancia imaginábamos una infinidad de mundos posibles, pluriversos, a medida que vamos creciendo “aprendemos” —como el niño del relato de Helen E. Buckley—, que son imposibles, hasta que nos moldeamos, normalizamos, echándolos en el cajón del olvido. Es momento de sacarlos, desempolvarlos, cruzar fronteras (físicas, geopolíticas, psicológicas, sexuales y espirituales), abrir caminos, construir puentes... futuro, de cambiar el mundo no por locura o utopía, sino por justicia. Nosotros y quienes nos preceden merecemos vivir mejor, dignamente, tener experiencias más gratas, cuerpos sanos, un sistema equilibrado, armónico, así como otra escuela, que sea espacio de creación de nuevos vínculos y modos de ser y estar en el mundo con los demás.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N., & VISALBERGHI, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.
- ABBAGNANO, N. (1980). *Introducción al existencialismo*. México: FCE.
- ABRAHAM, A. (1986). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- ABRAHAM, N. M. L. (1994). *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*. México: Universidad Pedagógica Nacional, (Colección Educación).
- ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- ACKER, S. (1989). *Teachers Gender & Careers*. London: The Falmer Press.
- ACKER, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ACKER, S. (1999). *Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*. London: Bloomsbury Academic.
- ADICHIE, C. (2009). "El peligro de la historia única". En TED Ideas worth spreading. Recuperado de:
https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=es
- AGUIRRE, L. M. (Coord.). (2015). *Narrar historias de la Educación. Crisol y alquimia de un oficio*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Bonilla Artigas Editores.
- ALLIAUD, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- ALLIAUD, A. (2006). "Experiencia, narración y formación docente". En *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre. Vol. 31, (Núm. 1), pp. 7-22.
- ALLIAUD, A. (2011). "Narración de la experiencia: práctica y formación docente". En *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul. Vol. 19, (Núm. 2), pp. 92-108.
- ALLIAUD, A. (Sin fecha). La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber. Recuperado de:
<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf>
- ÁLVAREZ, A. (2015). "De la práctica pedagógica a los saberes escolares: la otra historia". En AGUIRRE, L. M. (Coord.). *Narrar historias de la Educación. Crisol y alquimia de un oficio*.

México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Bonilla Artigas Editores.

AMSTERDAM, A., y Bruner, J. (2000). *Minding the Law*. USA: Cambridge, Harvard University Press.

ANDRADE, R. (2008). “El enfoque por competencias en educación”, en *Ide@s CONCYTEG*. México: Año 3. No. 39, 8 de septiembre de 2008. pp. 53-64. Recuperado de: http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf

ANZALDÚA, G. (2015). *Borderlands. La frontera: la nueva mestiza*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género.

ARNAUT, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. 2ª ed. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE).

ARÓTEGUI, J. (2004). “La historia del presente ¿una cuestión de método?”. En NAVAJAS, C. (Ed.). *Actas de IV Simposio de Historia Actual, Logroño, 17-19 de octubre de 2002*. Logroño (Esp.): Gobierno de La Rioja, Instituto de Estudios Riojanos.

ÁSGEIR, I. (2000). “Genealogía y política progresista: reflexiones sobre la noción de utilidad”. En: POPKEWITZ, T. & BRENNAN, M. (Comps.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

ASOCIACIÓN MEXICANA DE CAPITAL PRIVADO, A.C. (AMEXCAP). Recuperado de: <https://amexcap.com>

ARNAUT, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. 2ª ed. México: CIDE.

ATKINSON, P. (2005). “Qualitative research-Unity and diversity”. En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 6, (Núm.3), Art. 26. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/4/9>

BALLINAS, V. (1º de agosto de 2016). “‘Hemos venido a exigir justicia, no dinero’: víctimas de Nochixtlán”. En *La Jornada*. México. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/01/politica/003n1pol>

BARBA, J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Valladolid. España.

BARBOSA-CHACÓN, J. W., BARBOSA, J. & RODRÍGUEZ, M. (2015). “Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria. En *Perfiles Educativos*. México. Vol. XXXVII, (Núm. 149), pp.130-149.

BÁRCENA, F. (1997). “El aprendizaje ético de la existencia. La atención a la experiencia vivida.”, En Pedro Ortega (Ed.). *Educación moral*. Murcia: Caja Murcia.

- BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona. Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. 2ª ed. México, FCE.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Argentina, Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2007). *Vida de Consumo*. México, FCE.
- BAUMAN, Zygmunt (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Tusquets.
- BELLO DOMÍNGUEZ, J. (Sin fecha). ¿Modernización educativa para los pueblos indios? Historia de una muerte anunciada. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178157566.pdf>
- BERG, M. (1990). “Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos.”. En *Historia y Fuente Oral*. Entrevistas...¿Para Qué? (Núm. 4), pp. 5-10.
- BHABHA, H. (1994). “The other question”. En *The location of culture*. Londres: Routledge. [El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial, 2002].
- BIESTA, G., FIELD, J., HODKINSON, P., MACLEOD, F., y GOODSON, I. (2011), *Improving learning through the lifecourse: learning lives*, Londres, Routledge.
- BOLÍVAR, A., SEGOVIA, D. & FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1997). *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria. Bases para su desarrollo y propuesta de itinerario de formación*. Memoria Final. Granada.
- BOLÍVAR, A., SEGOVIA, D. & FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, (Núm. 1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- BOLÍVAR, A. & SEGOVIA, D. (2006). “La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual”. En *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 7, (Núm. 4). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- BOLÍVAR, A. (2014). “Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, (Núm. 62), pp. 711-734.
- BULLOUGH, R. (2008). *Counternarratives. Studies of Teacher Education and Becoming and Being a Teacher*. New York: State University.
- BULNES, Francisco (1916). *The Whole Truth About Mexico —President Wilson’s Responsibility*. New York: M. Bulnes Book Co.

- BUTLER, J. (23 de marzo de 2015). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. Conferencia presentada en la Sala Nezahualcóyotl, UNAM, México, Ciudad Universitaria.
- BUTLER, Judith (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge-Londres: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (2012). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. 2ed. Argentina: Gedisa.
- BRUNER, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida*. 2ed. Argentina: FCE.
- CABELLO, B. V. (2008). *Profesión, empleo y cambio social. El caso de los profesores de la Educación Normal en el Estado de México*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- CALDERÓN, C. A. (2008). *La novela familiar: escenario de la elección de carrera*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- CALVO, P. B. (1989). *Educación Normal y Control Político*. México: Casa Chata.
- CARASSALE, S., & MARTÍNEZ, L. (2016). *La experiencia como hecho social: ensayos de sociología cultural*. México: FLACSO.
- CARRILLO, T. C. (2006). *Pluriverso*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial. UNAM.
- CARUSO, M. & DUSSEL, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Argentina: Kapeluz.
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES Y DE OPINIÓN PÚBLICA (2006). "Políticas públicas y gestión gubernamental de la administración vigente". En *Educación* [Actualización: 15 de mayo de 2006], en www.diputados.gob.mx/cesop/. Recuperado de: http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Comisiones/3_educacion.htm#
- CHAPELA, L. M. (2007). *Saberes en movimiento. Reflexiones en torno a la educación*. México: Nostra Ediciones.
- CHONG, M. y CASTAÑEDA, R. (2013). "Sistema Educativo en México. El modelo de competencias, de la industria a la educación.", en *Sincronía*. Revista de Filosofía y Letras. México: Año XVII. Núm. 63, enero-junio 2013. pp. 1-6. Recuperado de: http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/2013_a/mercedes_chong_n62_2012.pdf
- CIVERA, C. A. (2015). "Normales rurales. Historia mínima del olvido", en *Nexos*. Recuperado de: <http://www.nexos.com.mx/?p=24304>
- CIVERA, C. A. (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.

COCKCROFT, J. (1967). "El maestro de primaria en la Revolución Mexicana". En *Historia Mexicana*. El Colegio de México. Vol. 16, (Núm. 4), abril-junio 1967. pp. 565-587. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/25134647>

COFFEY, A., & ATKINSON, P. (2003). "Narrativas y relatos", en *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Contus/Universidad de Antioquia. pp. 64-97.

COLE, M. (2003). *Psicología Cultural*. 2ed. Madrid: Morata.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, J. (1990). "Stories of Experience and Narrative Inquiry". En *Educational Researcher*. American Educational Research Association. Vol. 19. (Núm. 5), (junio-julio). pp 2-14.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, J. (1998): "Stories to live by: Narrative understanding of school reform". *Curriculum Inquiry*. Vol. 28 (Núm. 2), pp.149-164.

CRUZ, P. O. P. (1993). "Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión". En DUCOING, W. P. (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. Patricia Ducoing Watty (Coord.). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.

CRUZ, G. *et al.* (2015). "La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica. Una intervención pedagógica como obreros de maquiladoras", en *Perfiles Educativos*. México. Vol. XXXVII. Núm. 149. pp. 112-127.

COSERIU, E., PASTENE, F., & KATABEK, J. (2006). "Diez tesis a propósito de la esencia del lenguaje y del significado". En *Literatura y lingüística*. Chile. (Núm. 17), pp. 327-331. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112006000100018>

DE CERTEAU, M. (1993). *La fábula mística*. México: UIA-Departamento de Historia.

DE CERTEAU, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Trad. Alejandro Pescador. México: Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

DE SOUSA SANTOS, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM. Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

DE SOUSA SANTOS, B. & MENESES, M. P. (2014). *Epistemologías del Sur*. España: Akal.

DÍAZ, M. C. (2006). *Tramas y urdimbres de significado: acercamientos comprensivos a la subjetividad docente en el contexto de experiencias escolares significativas*. Proyecto de investigación. Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá. Junio 13 de 2006, 28 pp.

DÍAZ, M. C. (2006). "Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación". En *Revista Actualidades Pedagógicas* (Núm. 48), pp. 95-103.

DÍAZ, M. C. (2007). *Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo*. Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Historia Oral. Ciudad de Panamá.

DÍAZ, M. C. (2007). “Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro”. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Colombia. Vol. 5. (Núm. 2), julio-diciembre de 2007, pp. 55-65.

DENZIN, N. (1996). *Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century*. London: Sage.

DERRIDÁ, J. & ROUDINESCO, E. (2003). *Y mañana qué*. Argentina: FCE.

DEVERAUX, G. (1983), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.

DOMÍNGUEZ, C. C. (2011). “El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 33, (Núm. 2), julio-diciembre de 2011, pp. 25-45.

DUBET, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Trad. Margarita Polo. Barcelona: Gedisa.

DUCOING Watty, P. (Coord.), (2013). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.

DURÁN, N. D. (2011). *La pedagogía de lo corporal y de la salud. Una filosofía para vivir. Historia de las ideas psicológicas y pedagógicas de Sergio López Ramos*. México. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. México.

ENCICLOPEDIA DE LOS MUNICIPIOS Y DELEGACIONES DE MÉXICO. Hidalgo. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/historia.html>

ESCOLANO Benito, A. (1982). “Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica”, en *Revista de Educación*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. Año XXX. (Núm. 269), enero-abril de 1982, pp. 55 – 76. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre269/re2690413059.pdf?documentId=0901e72b813cd44d>

ESCOLANO Benito, A. (1996). “Memoria de la formación de maestros”. En *Aula*. Vol. 8, pp. 311-327.

ESCUADERO, A. (2014). “Heidegger: acontecer del ser y mundos posibles”. En PERETTI, C. & RODRÍGUEZ, C. (Editoras). *12 pensadores (y uno más) para el siglo XXI*. México: Dykinson. Recuperado de: <https://www.lacavernadeplaton.com/histofilobis/heidegger1415.htm>

ESPEJEL, L., Olivera, A., y Rueda, S. (1988). *Emiliano Zapata. Antología*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (INEHRM).

ESTRADA. S. (Sin fecha). “Programa para la Modernización Educativa en México; Prueba operativa y Nuevo Modelo Educativo”. En *Revista Electrónica Tecnología y Comunicación*

Educativas. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2519&db=&ver=>

ESTRADA, D. (1992). "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842". En VÁZQUEZ, Z. J. ed. *La Educación en la Historia de México*. México: Colegio de México, Centro de Estudios Históricos. pp. 49-68.

FANON, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

FERRAROTI, F. (2007). "Las historias de vida como método". En *Convergencia*. Vol. 14, (Núm. 44), pp. 15-40.

FERNÁNDEZ Riquelme, S (2007). "Los orígenes de la beneficencia. Humanismo cristiano, Derecho de pobres y Estado liberal". en *La Razón Histórica, Revista Hispanoamericana de las Ideas*. Instituto de Estudios Históricos y Sociales. Núm. 1, septiembre-diciembre de 2007. pp. 12-30. Recuperado de: <http://www.revistalarazonhistorica.com/1-3/>

FIERRO, C., FORTOUL, B., & ROSAS, L (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.

FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. 2ª ed. Madrid: La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona; México. Paidós.

FRANCOIS, J. (1981). *Le jeu des possibles*. París. Fayard.

FREIRE, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz y tierra.

FRIGERIO, G & DIKER, G. (Comps.), (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

FROMM, E. (2006). *El arte de amar*. España: Paidós.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

FUNDACIÓN COMPARTIR. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/Tras-la-excelencia-docente-completo.pdf>

GALINDO, J. (1994). "Desde la cultura y más allá de la cultura. Notas sobre algunas reflexiones metodológicas". En *Metodología y Cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

GALVÁN L. L. E. (1981). *Los maestros de ayer*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

GALVÁN L. L. E. (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

GALVÁN L. L. E. (1997). “La formación de maestros en México: entre la tradición y la modernidad”. En *Educación y Pedagogía*. Vol. 9, (Núm. 17), Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Colombia. ene-abr 1997, pp. 51-74.

GALVÁN L. L. E. & LÓPEZ, O. (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: UNAM, PUEG, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Colegio de San Luis.

GARAY, G. (1997). *Cuéntame tu vida. Historia oral: historias de vida*. México: Instituto Mora.

GARCÍA, W., & MARTÍN, M. (2013), “Hermenéutica y Pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación”. En *Pulso*. (Núm. 36), Madrid, pp. 55-78.

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GIL, Silvia L. (2015). *Feminización de la política. Aportes desde la filosofía feminista para pensar las luchas contemporáneas*. En prensa, (proceso de valoración para la revista brasileña de carácter internacional *Estudios Feministas*).

GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO. Historia. Recuperado de: <http://www.hidalgo.gob.mx/>

GOCHE, F. (23 de enero de 2013). “‘Reforma curricular’: la desaparición del normalismo”. En *Contralínea*. México. Recuperado de: <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/index.php/2013/01/23/reforma-curricular-la-desaparicion-del-normalismo/>

GOODSON, I. y SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Londres: Open University Press.

GOODSON, I. (2003). “Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Vol. 8, (Núm. 019), septiembre-diciembre de 2003, pp. 733-758.

GONZÁLEZ, J., y GALINDO, J. (Coords.), (1994). *Metodología y Cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J., & OCHOA, P. C. (2014). “El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México. Vol. 19, (Núm. 62), pp. 809-829.

GUERRA, C. (1997). “Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil”. En ZEMELMAN, H., LEÓN, E. (Coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos, CRIM, UNAM. pp. 107-136.

GUZMÁN, M. (2012). *Representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los docentes que cursan la licenciatura en educación primaria*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

HALL, S. y GAY, P. (Comp.), (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

HARGREAVES, A. (1998). "Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente". En Birgin, A., Duschatzky, S., Dussel, I., Tiramonti, G. *La Formación docente*. Buenos Aires: Troquel.

HEIDEGGER, M. (2002). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.

HELLER, A. (1972). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. Trad. Manuel Sacristán. México: Grijalbo.

HELLER, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Trad. Ivars J. F. & Pérez, N. E. 4a ed. Barcelona: Ediciones Península.

HERNÁNDEZ, F. (2000). "Ivor Goodson. Recuperar el poder docente". En *Cuadernos de Pedagogía*. (Núm. 295), pp. 44-49.

HERNÁNDEZ, N. L. (13 de diciembre de 2011). "Ayotzinapa, otra vez". En *La Jornada*. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2011/12/13/opinion/021a2pol>

HERRERA, M. & MERCHÁN, J. (2011). *Pedagogía de la Memoria y enseñanza de la Historia reciente*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Martha_Herrera2/publication/255983260_PEDAGOGIA_DE_LA_MEMORIA_Y_ENSEÑANZA_DE_LA_HISTORIA_RECIENTE_1/links/00b7d52140b652973f000000.pdf

HUBERMAN, M. (1988). "Teacher careers and school improvement". *Journal of curriculum studies*. Vol. 20, (Núm. 2), pp. 119-132.

HUBERMAN, M. *et al.* (1991). La vie des enseignants. Evolution hilan d'une profession. En *Revue française de pédagogie*. Paris: Delachaux et Niestlé. Vol. 95, (Núm. 1), pp. 146-148. Recuperado de: http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_95_1_2486_t1_0146_0000_2

HURTADO, T. P. (Sin fecha). *Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm

IGARTÚA, S. (1° de noviembre de 2017). "Tunden a Nuño en el Senado por autorizar 34 mdp al mes para renta de oficinas en shopping mall" en *Proceso*. México. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/509481/tunden-a-nuno-en-senado-autorizar-34-mdp-al-mes-la-renta-oficinas-en-shopping-mall>

INFANTE, L. *et al.* (2015). *Las maestras de México*. México: Secretaría de Educación Pública. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

INSTITUTO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS Y SINDICALES DE AMÉRICA. (Sin fecha). ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. Recuperado de: <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (Sin fecha). *Información Estadística. Caracterización General*. México. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/metadatos/encuestas/easpf_2210.aspx?s=est&c=11443

IRIART, C. (23 de octubre de 1985). “Jean François Lyotard: El posmodernismo es acostumbrarse a pensar sin moldes ni criterios”, en *El País*. Madrid: Sección Cultura. Recuperado de: http://elpais.com/diario/1985/10/23/cultura/498870004_850215.html

JAY, M. (2009). *Cantos de experiencias. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires. Paidós.

KERTÉSZ, I. (2002). *Yo, otro. Crónica del cambio*. Barcelona: Acantilado.

LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. Londres: Methuen.

LACLAU, E. & CHANTAL, M. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia la realización de la democracia*. Argentina: FCE.

LARROSA, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona.

LARROSA, J. (2006). *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.

LATOUR, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

LATOUR, B. (2013). *Investigación sobre los modos de existencia*. Buenos Aires: Paidós.

LAZARIN, M. F. (1997). “Las Misiones Culturales. Un proyecto de educación para adultos (1923-1392)”. En *Revista Internacional de Educación de Adultos*. México: CREFAL. Vol. 4, (Núm. 2), mayo-agosto. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1996-2/historia1.pdf>

LEITE, M. A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis de Doctorado. Universidad de Málaga. España.

LEÓN, E. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

LEVINAS, E. (2015). *Escritos inéditos 2. Palabra y silencio y otros escritos*. Madrid: Trotta.

LEWIS, O. (1961). *Antropología de la pobreza*. México: FCE.

LEWIS, O. (1961). *Los hijos de Sánchez*. México: FCE.

- LEWIS, O. (1964). *Pedro Martínez. Un campesino mexicano y su familia*. México: Joaquín Mortiz.
- LIPOVETSKY, G. (2006). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- LÓPEZ O. (2010). *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. México: El Colegio de San Luis.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- LUZURIAGA, L. (1973). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- LYOTARD, J. F. (1989). *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Trad. Antolín, M. Barcelona: Octaedro.
- MAR VELASCO, P. & MEZA, F. (2013). “Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009.”. En DUCOING W. P. (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- MATURANA, H. (2003). *Desde la biología a la psicología*. Argentina: Lumen, Editorial Universitaria.
- MEAD, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- MEDINA, M. P. (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos: trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos?*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- MÉNDEZ, L. (2005), “Modernidad tardía y vida cotidiana”. En *Sociológica*. Vol. 20, (Núm. 58), México: Universidad Autónoma Metropolitana, mayo-agosto, pp. 53-75.
- MENESES, M. E. (1983). *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1821-1911*. México: Porrúa.
- MENESES, M. E. (1986). *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1911-1934*. México: Centro de Estudios Educativos (CEE).
- MEYER, E. (1995). “Los nuevos caminos de la historia oral en América Latina”, en *Historia y Fuente Oral*. Barcelona. Vol. 13, pp. 97-103.
- MICHOTTE, T.R. & MILES, E. (1964). “The Perception of Casualty”. En *The British Journal for the Philosophy of Science*. Oxford University Press. Vol. 15, (Núm. 59), pp. 254-259.
- MOLLOY, S. (1996). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: FCE, COLMEX.
- MOLLOY, S. (2012). *Desarticulaciones*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

- MORENO, A. M. (2013). “Los organismos internacionales y las políticas de formación docente.”. En DUCOING, W. P. (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- NAJMANOVICH, D. (2015). “Pensando a partir, en y sobre los encuentros”. En STREET, S. (Cord.). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- NÓVOA, A. & FINGER, M. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- NUÑO M, A. (7 de marzo de 2016). “Mensaje del Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la presentación de la Estrategia Nacional de Formación Continua a Profesores de Educación Básica y Media Superior”, en *Patio de trabajo, SEP, Ciudad de México*. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/videos/estrategia-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior>
- NUÑO M, A. (17 de marzo de 2016). “Presentación de la revista Pluralidad y Consenso. Mensaje Aurelio Nuño Mayer, Secretario de Educación Pública”, en *Salón de Sesiones de la Comisión Permanente*. Senado de la República. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/videos/presentacion-de-la-revista-pluralidad-y-consenso>
- OLIVARES, E. (28 de abril de 2017). “Fallará nuevo modelo educativo sin el consenso de docentes: expertos”, en *La Jornada*. México: Sección Sociedad. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2017/04/28/sociedad/034n1soc>
- ORIA R., Vicente. (1990). *Política educativa nacional: Camino a la modernidad*. México: Imagen Editores.
- PADILLA, T. (2009). “Las normales rurales: historia y proyecto de nación”. En *El Cotidiano*. (Núm. 154), México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- PÉREZ DE LARA, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En SKLIAR, C., & LARROSA, J. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- PIOQUINTO, A. (2015). *Las representaciones sociales que los docentes construyen respecto de la evaluación en competencias, en el escenario de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB)*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- PORTA, L., & MARTÍNEZ, C. (2014). *Pasiones, Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUEM.
- QUINTANILLA, S. (Sin fecha). *La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940*. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm
- RAMÍREZ, F. (2015). *Confrontación de identidades: normalistas y universitarios en la formación de profesores, el caso de la Escuela Normal de Zacatecas*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

- REYES, M. (2009). *Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la Educación Normal*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- RICOEUR, P. (1995). *Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (1999). *Historia y narratividad*. España: Paidós Ibérica.
- RICOEUR, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2005). *Volverse capaz, ser reconocido*. Recuperado de: http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf
- RIVAS, F. J. (2005). El profesorado del siglo XXI. En *Enfoques de Educación*. Montevideo, Uruguay: ANEP/AECI. pp. 95-120.
- RIVAS, F. J., SEPÚLVEDA, R. M. & RODRIGO, M. M. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico. En *Education Policy Analysis Archives* (Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas). Estados Unidos. Vol. 13, (Núm. 49), pp. 1-28.
- RIVAS, F. J. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. En *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*. Asociación de Reflexión e Innovación Educativa SUR. Grupo de reflexión e innovación educativa. Málaga. (Núm. 4), pp. 36-43.
- RIVAS FLORES, J.I. (2004): ¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y formación del profesorado. En GUERRERO, L. J. F. & PÉREZ, G. R. (Coords). *La pizarra mágica. Una visión diferente de la historia de la educación*. Málaga: Aljibe. pp. 265-281.
- ROBLES, L. (12 de marzo de 2014). “En el sexenio de Calderón hubo 121 mil muertes”. *Excelsior*. México. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/03/12/948239> [Fecha de consulta: 15 de enero de 2017]
- ROCHA, M. R. (2015). *Pedagogía del anhelo. Una vida en las normales rurales*. México: Ediciones L Otra y Universidad Autónoma de Sinaloa.
- RODRÍGUEZ, G. G. et al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROGERS, C. (1971). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- ROJAS, M. I. (2013). “La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico”. En DUCOING W. P. (Coord.). *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- ROLDÁN, R. L. (2011). *Relatos de vida y procesos socio-identitarios con respecto a la lengua, la etnia y la condición docente*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

ROSALDO, R. (1986). "Ilongot Hunting as Story and Experience". En TURNER, V. & BRUNER, E. M. (eds.). *The Anthropology of Experience*. University of Illinois Press, pp. 97-137.

ROSE, N. (1999). *Inventing Our Selves: Psychology, Power and Personhood*. Reino Unido: Cambridge University Press.

SALGADO, P. R. (24 de diciembre de 2014). "La población en México". En *Instituto Nacional de Estudios Políticos*. Recuperado de: <http://www.inep.org/index.php/61-poblacionmexico>

SANCHEZ-ENCISO, J. (2003). *Los mejores años: peripecia vital y profesional de un profesor de BUP en la experimentación de la Reforma*. Barcelona: Octaedro.

SANCHEZ-ENCISO, J. (2008). *La sonrisa de Platón: relatos y retratos de la vida escolar*. Barcelona: Graó.

SANTA CRUZ, D. (25 de septiembre de 2015). "La nueva generación de Ayotzinapa". En *NW Noticias*. Recuperado de: <http://nwnoticias.com/#!/noticias/la-nueva-generacion-de-ayotzinapa>

SANTIAGO, A. (1973). *Las Misiones Culturales*. México: SEP.

SANTIAGO, P. et al. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. México 2012*. México: OCDE, SEP, INEE.

SARLO, B. (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Argentina: Siglo XXI.

SARTRE, J. P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.

SCHMELKES, S. (2010). *Torres Bodet, el Plan de Once Años y los libros de texto gratuitos*. México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la UIA. Universidad Iberoamericana. Recuperado de: http://sdei.unam.mx/pdf_coloquio_public/m11c_Schmelkes_presentacion.pdf

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (16 de febrero de 2016). Secretaría de Educación Pública. Prensa. Firma de convenio de colaboración SEP-TEC de Monterrey. Recuperado de: <http://www.gob.mx/sep/prensa/firma-de-convenio-de-colaboracion-sep-tec-de-monterrey>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN). Matrícula de las Escuelas Normales, ciclo escolar 2014-2015. Recuperado de: http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). Programa de Fortalecimiento Académico de los Estudiantes de las Escuelas Normales. Principales resultados del Examen Nacional de Ingreso al Servicio Docente 2009-2010. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/pemde>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (22 de octubre de 2015). Conoce las 7 prioridades para la implementación de la Reforma Educativa. Recuperado de:

<http://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-las-7-prioridades-para-la-implementacion-de-la-reformaeducativa>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Conoce las 7 prioridades para la implementación de la Reforma Educativa. Recuperado de: <http://www.gob.mx/7prioridadessep>

SHULMAN, L. (2005). “Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma”. En *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*. España. Vol. 9. (Núm. 2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

SKLIAR, C., & LARROSA, J. (Comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

SKLIAR, C. (2011). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Dávila. Ediciones “Marina Vilte”. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

SOLÍS, I. (2007). *Significados de la práctica docente en profesores de escuelas normales: normalistas y universitarios*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

SOTO, A. (1° de enero de 2017). “Siria y el no futuro”. En *Nexos*. México: Cultura y vida cotidiana. Recuperado de: www.nexos.com.mx/?p=30804

STREET, S. (2006). “Ser maestra: historia, identidad y género”. En *Sinéctica*. México: ITESO, Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/212/205>.

STREET, S. (Coord.). (2015). *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Nacional Autónoma de México.

SUGRUE, C. (1996). “Student teachers lay theories: Implications for professional development”. En Goodson, I. y Hargreaves, A. (Eds.), *Teachers’ Professional Lives*. Londres y New York: Falmer Press.

SUÁREZ, D. (2003). *La documentación narrativa de experiencias escolares*. (Módulo III). Argentina.

TANCK, D. (1973). “Las escuelas lancasterianas en la Ciudad de México: 1822-1842”. En *Historia Mexicana*. Vol. 22, (Núm. 4), pp. 494-513.

TANCK, D. (1977). *La educación ilustrada*. México: El Colegio de México.

TARDIF, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

TLASECA, M. (Coord.). (1999). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN

TREJO GUZMÁN, N., y Mora Vázquez Alberto (2014). “Narrativas autobiográficas de profesores de lengua Inglesa. Una mirada a la formación de su identidad profesional”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, (Núm. 63), pp. 1245-1266.

VALENCIA, S. (2010). *Capitalismo gore*. España: Melusina.

VAN MANEN, M. (1994). “Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching”. En *Currículum Inquiry*. Vol. 24 (Núm. 2), pp. 135-170.

VIÑAO, A. (2001). “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”. En *Anuario da Sociedade Brasileira de História da Educação*. San Pablo: Campinas.

WALKER, V. & LÓPEZ, M. P. “Ser docente en el siglo XXI”. En *V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de: http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/1_docentes/1c_form_y_pract/1c_10.pdf

YAPU, M. (Coord.). (2006). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanidades*. La Paz: Universidad PIEB.

ZAMBRANO, M. (1934). “Por qué se escribe”. En *Revista de Occidente*. Madrid. Tomo XLIV, p. 318.

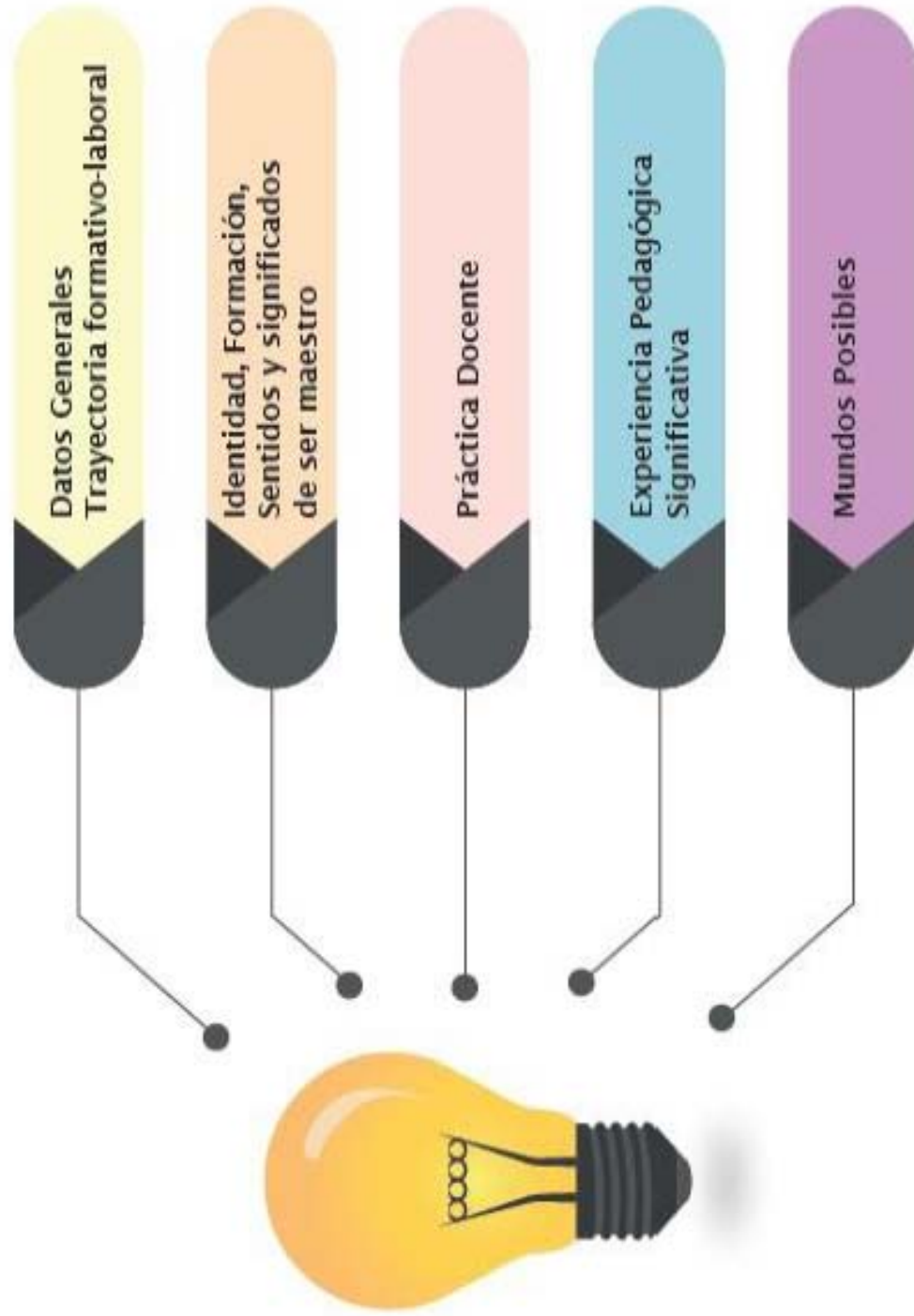
ZEMELMAN, H. (2010). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.

ZARDEL, B. E. (2010). *La Discapacidad como Figura de Discriminación en la Modernidad. De la Historia a las Prácticas Vigentes*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Apéndice 1

Guion de Entrevista

Guion de entrevistas



Guion de entrevistas



Nombre
Edad
Trayectoria: Formativa/Laboral
Fecha
¿En qué escenarios educativos ha trabajado?
¿En qué lugares ha trabajado?
¿Con qué poblaciones?



¿Cuándo decidió ser maestro?
¿Por qué decidió ser maestro?
¿Cómo se formó docente?
¿Por qué estudió donde estudió?
¿Qué significa/significaba para usted ser maestro?
¿Qué ideas tenía de ejercer la docencia? ¿Qué esperaba?
¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?



¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?
¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?
¿Qué prácticas desarrolló?
¿Cómo es su práctica docente?
¿Qué características tiene?



¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente?
¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestro?
¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?



Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?
¿Qué mundos posibles imagina?
¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugerencia para mejorar su práctica?

Apéndice 2

Transcripción de Entrevistas

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Safo

EDAD: 39 años

FECHA: 22 de enero 2016

ESCUELA: “De Las Huastecas”

<p>TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL: He trabajado inicialmente con educación preescolar, de hecho salí de esta institución, he trabajado aquí en la Normal, en el Instituto Teozihuatl de Enfermería y en Maestría.</p>
<p>1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?] He trabajado inicialmente con educación preescolar, de hecho salí de esta institución, he trabajado aquí en la Normal, en el Instituto Tiozihuatl de Enfermería y en Maestría.</p>
<p>2. ¿Cuándo decidió ser maestra? ¡Híjole! Creo que soy de familia de docentes y un poco por ahí viene la historia, aunque inicialmente mi pensamiento era ser maestra de educación especial, pero bueno se dio la oportunidad aquí y pues me quedé.</p>
<p>3. ¿Por qué decidió ser maestra? Porque me gustó, realmente no me veía en otra profesión, me gustó ser docente, me gusta lo que hago y creo que después de que entré a laborar, me gustó más.</p>
<p>4. ¿Cómo se formó docente? Pues, fue muy duro, en mis inicios como docente estuve en un lugar muy lejano, con nada prácticamente, muy alejada de la civilización, en una escuela donde llegué y no había nada, mi primer semana fue trabajar en el patio cívico con carbones que me traían de su casa y que yo se los pedía o utilizando las hojas de plátano como pizarrones mágicos, con una barita y pintarle. Creo que fue sentarme en mi realidad, esa primera experiencia, pero también recuerdo que regresé a la Normal y le dije a los maestros que me habían engañado, porque realmente mi formación como docente aquí fue en otra realidad, fue en escuelas donde había todo. Mis inicios fueron muy duros, pero creo que me abrieron una realidad de ser docente y de valorar muchísimo más la profesión docente; yo creo que en ese lugar donde estuve un año, realmente valoré mi profesión y entendí que es muy de dar, de dar tu compromiso, de dar tu tiempo, de dar tu esfuerzo y de dar lo que tengas, porque si me tocó en un lugar donde</p>

tuve que buscar las herramientas, en donde, fue muy duro mi primer acercamiento aquí a la Normal. Sin embargo, después descubrí que me dieron las armas para poder desempeñarme de manera creativa con lo que tenía.

5. ¿Por qué estudió donde estudió?

La escuela cuando yo estudié, yo sigo diciendo en mis grupos que soy 100% Normalista, soy de hueso colorado de esta escuela, tenía un prestigio, o sigue teniendo, aunque cuando yo estudié tenía un prestigio muy sonado.

Estar en la Normal era pertenecer a una comunidad estudiantil muy selecta, cuando entrabas aquí a la Normal, te sentías parte de algo importante y creo que esa idea nos fue forjando muchísimo más de lo que somos y en nuestra ética profesional, hoy que estamos de nuevo en ésta escuela, es tratar de que nuestros alumnos continúen con esa visión de la institución, como somos nosotros, esta es nuestra alma mater y así la vemos, creo que estamos maestros de generaciones afines más o menos y pensamos lo mismo, somos con una visión de la institución de mucho respeto y de mucho cariño.

6. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestra?

¡Híjole! Cuando yo llegué aquí a la Normal, me dijeron algo que me impactó: —ser Normalista es ser parte de un grupo que va a forjar la conciencia social—, yo me sentí preocupada, no me sentía con los valores realmente para ser parte de algo tan fuerte. Para mí ser maestro es trascender, en mis alumnos con mi trabajo, con lo que hago, con el amor que le estoy, con la pasión que yo les puedo inyectar, es eso...trascender.

7. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia? ¿Qué esperaba?

Yo creo que no ha cambiado tanto, yo tengo un papá que es docente y que conocí realmente en ese sentido que era comprometerse con los demás y creo que eso ha sido, he ido pensando eso hasta la fecha; yo he trabajado con dos niveles que a mí me parecen muy distintos pero también muy similares, que es el preescolar y la formación de docentes, entonces pues yo creo que no ha cambiado mi idea, que es una profesión de dar, de estar al servicio de los demás, en donde tú eres protagonista y en ese sentido no es de quitar, sino un protagonismo de dar, de darse a los demás.

8. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Seguir preparándome, hacer una maestría y regresar a esta Institución. Muchos me dijeron que estaba loca, 8 años después lo logré y me vine para acá.

Cuando egresé de aquí, siempre tuve la idea muy clara de que tenía que seguir preparándome y de que me encanta el nivel preescolar, pero nunca pensé quedarme solamente ahí, quería buscar otros horizontes y creo que lo he hecho, he trabajado hasta con enfermería, he trabajado en maestría y bueno lo que me falta. Me gustaría seguir tocando otros horizontes.

9. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

Una de las cosas más tristes yo creo, es enfrentarte al mismo maestro. Enfrentarse a esa competencia, pero no una competencia para crecer, sino una competencia en la que cada quien ve por sus intereses.

El no trabajar en equipo ha sido uno de los desafíos más grandes que puedo tener y que me ha hecho un poquito rebelde a la autoridad, siempre busco justificar mi trabajo no desde lo

que me dicen que haga, sino lo que tengo que hacer y ser autónoma es difícil ser maestra, porque siempre te están diciendo que hacer, y cómo hacerlo, aunque ahora nos hablan de que hay que trabajar de acuerdo al contexto, a los intereses de los sujetos y realmente pocas veces te dejan ser autónomo, casi siempre te dicen que hacer y realmente eso es que no te dejan trabajar en una comunidad, en comunión con los docentes y luchar por la autonomía.

10. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Yo creo que ya lo llevaba, pero tuve que aprender a ser creativo, en las condiciones que en las que estuviera y con lo que tuviera.

Tuve que aprender a responder a las exigencias o necesidades de los lugares a los que me presenté a trabajar; tuve que aprender a trabajar con la pobreza, muchísimo; tuve que aprender a trabajar con las emociones, el maestro trabaja muchísimo en ese sentido con las emociones. El lugar donde me tocó, me enfrentó a una docencia que yo no había vivido, que tenía que ser demasiado creativa para lograr con mis alumnos lo que yo sabía que tenía que hacer y luchar con eso.

11. ¿Qué prácticas desarrolló?

Algo que me funcionó mucho en mis inicios, fue conocer, convivir con la comunidad, no ser maestra, de hecho lo más bonito fue vivir, convivir con comunidad, fue pertenecer ahí toda la semana y que se me hacían los días de 48 horas, pero que además me permitió trabajar mí 100% en horario y un poco más, yo creo que la práctica de conocer y de entender que al sujeto se le tiene que conocer más allá del aula, eso creo que nunca lo voy a olvidar y nunca voy a dejar de practicarlo, el conocer al sujeto más allá del aula porque además me permite verdaderamente conocer, ocuparme e inclusive amar, porque cuando yo conozco o reconozco lo que hay detrás de mi alumno, es como identifico de dónde proceden las carencias e identifico también desde dónde lo puedo apoyar y dónde están mis límites también.

12. ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Mí practica actualmente, creo que puede decirse que es muy versátil, porque trabajo en diferentes niveles, entonces me muevo en una práctica que constantemente me está exigiendo; meterme a investigar, meterme a crear, porque además trabajo con materias distintas y eso me permite a mí esa idea también de identificarme más con mis grupos, no llevo una relación maestro-alumno, en la que el alumno se sienta alejado del maestro, porque soy cercana a mis alumnos y me gusta hacerlo porque los puedo conocer un poco más.

Trabajo en maestría que es distinto trabajar ahí con ellos, pero que aun así en maestría me es más difícil conocer a los docentes, pero procuro tener ese acercamiento con ellos, y que actualmente la tecnología nos ayuda un poquito en ese sentido, soy de los maestros que está en el WhatsApp y que me lo permiten, en ocasiones me meto un rato al WhatsApp o a los grupos que tienen en Facebook y cuando considero que es suficiente me salgo.

13. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente?

Creo que fue el tener el acercamiento a la práctica docente. Había una práctica que me encantó, que es formar una escuelita con niños de educación inicial, y aquí nos pidieron hacer toda la escuela desde conseguir el local, enrolar a la gente para que nos prestara los juegos, todo eso, armar toda la escuela y conseguir a los niños sobre todo, esa práctica en mí

formación fue fundamental porque me permitió llegar a los lugares y sino tenía a los niños, hacerlo yo misma, conseguir a los niños y buscar los medios, hacer la gestión.

14. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica?

Lo más significativo ha sido trabajar en distintos medios, me ha permitido ver distintos modos de organizar una institución, distintos modos de trabajar en las academias, tener relaciones muy diferentes, mis grupos de WhatsApp con maestros de Instituto de enfermería, con los maestros de maestría, con los de aquí, la comunicación es distinta. Entonces estuve mucho tiempo encajonada en esta institución y cuando finalmente me di la oportunidad y dije sí de trabajar en otras instituciones, pues me gustó, dije: —yo aquí me estoy haciendo de una sola manera y me estaba hasta contaminando con las actitudes y todo—, salgo un poco y me doy cuenta de que hay otras formas de trabajar, hay otros ambientes de trabajo y eso me ha permitido ser distinta en el trato con mis compañeros aquí.

15. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

Pues preescolar nunca lo voy a olvidar. Mi primera experiencia un año y creo que ahí me gradué realmente como docente, ese ha sido mi espacio más significativo y aquí que fue encontrarme con un lugar totalmente distinto y realmente enfrentarme a quienes fueron mis maestros y ganarme un lugar con ellos y con mis alumnos, entonces esos dos lugares han sido los más significativos, porque a partir de aquí me ha sido más fácil incursionar en otros lugares.

16. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

¡Híjole! La palabra calidad es como muy idealista, una escuela para todos, de hecho mis asignaturas aquí son: “Atención a la diversidad”, en maestría “Ambientes y aprendizaje” y bueno si hablamos de la inclusión, de los ideales es eso, que realmente la escuela sea incluyente y realmente los maestros establezcamos los ambientes en donde conozcamos a nuestros alumnos, en donde nos preocupemos y nos ocupemos por darles la tutoría que se les tiene que dar y en donde el maestro esté también en una constante formación, yo creo que si es importante el proceso de evaluación, de hecho incursioné en el doctorado y mi tema de titulación es éste, los procesos de evaluación, que los maestros desarrollamos con los estudiantes y esa parte de la evaluación yo creo que no se está trabajando como se debe de trabajar, me he topado con muchas situaciones en mi investigación sobre esos procesos, en donde la evaluación nos lleva a la exclusión también. Entonces la palabra incluyente y excluyente la estoy escuchando en todos lados y en todo lo que toco.

17. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Yo creo que las escuelas Normales, necesitan más programas de actualización, realmente yo que soy normalista, creo que esa parte de acercamiento a la práctica es muy rico para los alumnos, realmente nos dan elementos indispensables, sin embargo, creo que los maestros seguimos trabajando no en un grupo colegiado.

Yo creo que cada quien tiene prácticas totalmente distintas que a veces no centran al alumno y no lo llevan realmente a entender esa formación que como docente estamos buscando, yo creo que si es importante que los docentes en la Normal entremos en un proceso sistemático de preparación, de seguir conociendo, de tener incluso interacción con otras Normales

porque ni entre Normales tenemos mucho trabajo o acercamiento, yo creo que si hace falta para las Escuelas Normales un proceso de seguimiento y de formación continua urgente.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Corina

EDAD: 48 años

FECHA: 22 de enero 2016

ESCUELA: “De Las Huastecas”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Mi trayectoria laboral, tengo 25 años de servicio, ingresé a la SEP al nivel en la misma fecha, entre hace 25 años a cubrir un interinato de invitada, aquí en la escuela, a los 2 años y medio aproximadamente tuve la oportunidad de lograr mi basificación con algunas horas y de ahí a lo largo de estos 25 años he ido accediendo a otras claves, a otros niveles.

En cuanto a la formación soy Licenciada en Pedagogía por parte de la Universidad Veracruzana, posteriormente hice una maestría en “Educación e Investigación” por parte de la IBERO, pero por diversas razones no me he titulado, posteriormente hice un Master en “Valores”, fue virtual, por la Universidad de Barcelona y los Diplomados que son 4: en TIC’s, en Desarrollo Humano, en Valores... no recuerdo completamente el nombre de los otros, pero uno tienen que ver con la vinculación de la escuela y la familia. Hice una especialización en “Gestión Educativa”, y tengo algunos semestres del Doctorado en “Gestión Educativa” por parte del Centro de Investigación para la Administración Educativa (CINADE, San Luis Potosí).

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Yo inicié trabajando con niños en edad maternal y en edad preescolar, fue un trabajo no oficial, durante mi formación estudiaba y trabajaba. Estuve trabajando 2 años en una guardería infantil, con niños de mes y medio de nacidos a la edad preescolar y posteriormente ingrese aquí y prácticamente aquí es donde me he desempeñado en los siguientes años.

2. ¿Cuándo decidió ser maestra?

Sinceramente, cuando no tuve más opción de hacer una carrera que pudiera cursar en el lugar donde vivía, por cuestiones económicas.

3. ¿Por qué decidió ser maestra?

Cuando egresé de la preparatoria mi opción era estudiar la Normal, yo soy de Poza Rica, Veracruz. La Normal estaba en Tuxpan, no era mucho de mi agrado, y tenía la opción de estudiar en la Universidad Veracruzana en Poza Rica, al final las dos eran docencia y por las otras modalidades de la licenciatura opté por Pedagogía, pero fue más que nada la cuestión económica la que me obligó a quedarme ahí.

4. ¿Cómo se formó docente?

Primero la cuestión de los estudios profesionales en la Universidad, y posteriormente en mi trayecto ya profesional, yo creo que la cuestión de ser docente se va construyendo día a día. Son los dos sentidos, el sentido de la formación profesional en cuanto a los estudios, la actualización y todo eso y la otra es la parte de la vivencia, las experiencias, el trabajar con grupo, el tener que organizar todas esas enseñanzas y aprendizajes, todo esto te va formando día con día y no terminas de aprender cada día, frente a grupo vives cosas nuevas y te va formando, es una formación continua.

5. ¿Por qué estudió donde estudió?

Porque para mí no había otra opción en Poza Rica, en aquel tiempo había tres facultades que era la de Pedagogía, las carreras eran Trabajo Social y Pedagogía y eran las únicas acordes al tipo de bachillerato que yo había elegido que era el de humanidades, mi idea o mi interés era estudiar Administración de Empresas, pero la facultad de Administración estaba en pugna, y pues mis padres costeaban la carrera de mi hermana fuera de la ciudad y en una escuela particular, entonces la solvencia económica ya no estaba como para que yo estudiara fuera y entonces era trabajo social o pedagogía.

Mi interés por estudiar y tener una profesión, me llevó a determinar que era pedagogía el campo en el yo me podía desempeñar, era el aspecto administrativo en una institución, era la investigación educativa, la orientación vocacional y la docencia; y pues creo que la vida te va marcando caminos, yo iba sobre la cuestión de la administración en la educación y tengo la oportunidad al egresar de cubrir el interinato y pues ya me quedé aquí.

6. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestra?

Para mí es una carrera de vida, es un compromiso que tienes con la sociedad, con cada uno de tus alumnos, un compromiso con uno mismo y una gran responsabilidad porque es uno el mediador con las chicas y los chicos vayan construyendo sus propios aprendizajes, entonces tiene un gran sentido de responsabilidad.

7. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia? ¿Qué esperaba?

Bueno, prácticamente mi concepción era bastante incipiente, porque yo iba sobre la cuestión administrativa y en algún momento a lo mejor pensé en la docencia, pero enfocada a lo que era la orientación vocacional; acabando de egresar mi idea era conseguir trabajo en una escuela secundaria o en una preparatoria y trabajar en la cuestión de la orientación vocacional.

8. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Pues, las inmediatas eran conseguir un trabajo, ejercer la docencia en la cuestión de la orientación, de poder apoyar a los jóvenes a conocer las opciones que tenían para poder ubicarse mejor en el bachillerato en algún área o de una vez en el bachillerato las opciones

para la carrera. Yo pienso que era a lo mejor una forma de proyectarme, porque yo no había podido estudiar lo que a la vez había deseado y porque también yo sentía que durante la preparatoria no tuve así una orientación total sobre lo que eran las áreas y entonces de repente uno esta joven y dices —¡esta no porque es muy difícil, porque hay matemáticas!, ¡esta no, mejor esta porque es la más fácil, fácil entre comillas!—, entonces en ese tiempo me sentí un poquito perdida y una de mis metas era apoyar a los jóvenes en ese tipo de orientación. La verdad en mis metas no estaba trabajar en una escuela de educación superior sino en educación media, o seguir ejerciendo, porque yo ya estaba trabajando en nivel preescolar, esas eran mis dos metas o mis dos opciones prácticamente.

9. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

Fueron muchos retos, el primero de ellos fue trabajar con jóvenes que prácticamente tenían la misma edad que yo, y algunos hasta mayores, yo llegué aquí a la Escuela Normal cuando tenía 22 años y al llegar acá, no me preguntaron ¿qué grupos quieres?, ¿con qué semestres quieres trabajar?, yo recuerdo que me presenté un jueves y encontré mis paquetes con mis programas de estudios que tenía que coordinar, ese mismo día me presentaron con los grupos que yo tenía que trabajar y a quedarme, seguía una sesión de tal a tal hora, me presentaba y me quedaba ya a trabajar con el grupo, entonces ese es uno de los retos porque yo había trabajado eran niños lactantes en edad preescolar, había realizado prácticas con jóvenes, pero no había trabajado con personas de la misma edad que yo, entonces ese fue uno de los retos. El otro fue el dominio de contenido porque al revisar los programas había conocimientos que yo tenía, generales, pero había otros muy específicos de la Educación Normal, de la formación de docentes que desconocía, entonces fue una gran labor el tener que estar investigando, el estar leyendo, el estar preparando las clases, siempre con ese gran sentido de responsabilidad de llegar al grupo y tener nociones, dominar el contenido.

Otro de los retos, dificultades de desarrollo, fue convivir con mis compañeros maestros, ellos tenían varios años ya ejerciendo la docencia, la mayoría ya había transitado por un plan de estudios anterior, había los retos en el cambio, pero había mucha más experiencia en el conocimiento del campo, de trabajo con los muchachos, de la cuestión del dominio del grupo. Otro fue, las relaciones interpersonales con los muchachos de mi edad, el lograr ante ellos una figura del docente y no de otra chava o de la amiga, el tener que ir separando lo que podía ser la amistad y eso y lo que era yo como docente, pues más que nada esos fueron mis retos.

10. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Uff, yo creo que tuve que aprender la mayor parte de lo que no aprendí en la escuela, en la Facultad, como te decía, el tener el conocimiento, el dominio de los contenidos, el dominio de las estrategias de trabajo, de diversificar los métodos de trabajo y adecuarlos a los contenidos, al tipo de aprendizaje de los muchachos, de sus preferencias, el tener que adecuar y elaborar material didáctico que me permitiera poder acercarlos a un conocimiento, a ellos, no de una manera tan expositiva.

Cuando yo me formé, recuerdo muy bien que las estrategias de trabajo de mis maestros por lo regular era la conformación de equipo y exposición de temas, y bueno acá era esa cuestión de diversificar las estrategias y los métodos de enseñanza y el material didáctico que fuera acorde.

11. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Puedo señalar que me preocupo por diversificar, por tratar de innovar, no soy de los docentes que retoma un solo sistema de enseñanza, hay cosas que son similares y semestre a semestre, si acostumbro hacer una valoración con el grupo y una autoevaluación de mis logros, de mis dificultades, de mis áreas de oportunidad y si vuelvo a trabajar el mismo curso, trato de modificar las estrategias, de apegarlas al grupo y de innovar, de tratar de desarrollar las competencias en los muchachos. Es un poquito a veces complejo, porque de repente, por ejemplo, en el uso de la tecnología hay muchas cuestiones en las que los chicos que te rebasan, saben utilizar un programa que uno no, sin embargo, me gusta meterme, me gusta investigar, preguntando por aquí por allá.

Otra cuestión que también trato de cuidar es el sentido de responsabilidad, de cubrir los programas en las lecturas, en su análisis en su totalidad, a veces hay factores que te llevan a no abarcar o alcanzar el análisis completo de ellas, pero entonces el buscar la estrategia para tratar de cumplir con el análisis de la misma.

Otra cuestión que siempre busco, es que lo que trabajamos en contenido, los muchachos busquen la forma de como aterrizar esto, en su práctica docente, por lo regular los cursos que he trabajado aunque dentro de esta Institución hemos tenido que trabajar una diversidad de cursos, siempre hay algunos que me son asignados y son directamente a la práctica, entonces es el ir trabajando y el ir buscando la forma de cómo ir aterrizando en el trabajo que los muchachos van hacer, en este caso en los jardines de niños o en una escuela primaria.

12. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? Considero que ha sido la cuestión del trabajar con los muchachos de relacionarme con ellos, pero el haber aprendido a mantener una comunicación con ellos, o sea lograr la confianza por parte de ellos. Otra experiencia significativa para mí fue que estuve como subdirectora administrativa aquí en la Institución por un espacio de 7 años, fue algo relevante en mi vida y en mi formación, nuevamente el reto de aprender, cuestiones administrativas, cuestiones de relaciones interpersonales, de saber dirigir, etc.

Otra de mis experiencias considero ha sido las oportunidades de formación que la escuela nos ha permitido tener como es la actualización de los planes de estudio, en algunas de las reformas que hemos vivido hemos tenido capacitación, de compartir experiencias con compañeros docentes de las escuelas Normales del país, del poder asistir a congresos, a conferencias a talleres con algunos autores de libros, algunos investigadores, esto considero que sí ha impactado mucho, en qué hacer y cómo trabajar con los muchachos. Bueno, la otra experiencia tiene que ver con el compromiso de uno mismo de formarte, porque si bien la escuela o el sistema nos han dado la oportunidad de actualización, no siempre ha sido así realmente han sido mínimas y está el hecho de enfrentarte a nuevos programas de estudio en donde no hemos tenido la orientación, entonces lo significativo de esto es que tienes que buscar tu propia actualización, tu propia superación y bueno ahora sí que es bajo tus propios recurso y medios.

La otra experiencia significativa es el buscar tus propios medios y recursos en casos didácticos para trabajar con los alumnos, hay muchísimas cosas que la escuela no te aporta y que tienes que aprender a buscar, adecuar lo que tienes para darle una funcionalidad, a lo mejor a un recurso didáctico darle diferentes posibilidades educativas. Otra experiencia es el trabajar con los muchachos, el aprendizaje que puedes lograr en esa interacción con ellos, no

todo está dicho en la docencia, cada alumno, cada grupo es diferente y cada uno de ellos te lleva a asumir nuevos retos, de repente tienes un grupo muy participativo, muy trabajador, y de repente te llegan chicos o un grupo con cierta resistencia o que aún no han desarrollado ciertas habilidades y esto te lleva igual a crecer.

13. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

El aula es uno de los principales, otra las redes sociales, en la actualidad la gran ventaja que representa la tecnología, el hecho de que te da la oportunidad de por ejemplo crear un blog, de interactuar con tus alumnos. Otro de los espacios son las escuelas de educación básica, para nosotros son fundamentales en la experiencia que muchachos viven ahí, desarrollando trabajo docente y el tener que acompañarlos, el estar al pendiente de ellos, el ver el trabajo, la convivencia que tienen con los alumnos, la orientación que tiene que darles uno en determinado momento dependiendo de la situación que vivan, entonces de repente nuestro espacio laboral es aquí en la escuela pero también fuera; cuando ellos están practicando, en el acompañamiento, una de las metas que la escuela hemos tratado de mantener o despertar es el hecho de estar con ellos en las practicas, el acompañamiento terrenal, no un acompañamiento de voy te observo, te superviso y me regreso, sino de estar ahí, de observar realmente lo que es su desempeño, alterno a lo mejor terminando la jornada de trabajo frente a grupo de ellos, el establecer un diálogo con ellos, el sugerir, el buscar nuevas estrategias a la situación que se diera.

Los diversos espacios igual en donde uno tiene que salir con ellos tratando de hacer más ameno, más dinámica la clase y el curso, por ejemplo en este semestre trabajé con un curso que es la observación y el análisis de la práctica educativa, en donde los muchachos van construyendo habilidades investigativas, como lo dije en la entrevista el salir de la escuela a un evento, a la práctica, el salir, el acompañarlos a que realicen alguna entrevista para que se vayan habilitando, entonces pues uno trata de aprovechar los espacios con los que se cuentan, tanto dentro de la escuela como en el contexto inmediato.

14. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Esa pregunta es bastante compleja, sobre todo viviendo las situaciones sociales, económicas y políticas de nuestro país. Como ideal en la cuestión de la formación de los docentes, es formar un docente capaz de dar respuesta a los problemas sociales, a los requerimientos sociales actuales, pero es muy complejo para las circunstancias.

Partiendo de uno, es el tener la capacidad o esas competencias primero para dar respuesta a las demandas de nuestros estudiantes y la otra es que ellos tengan esa capacidad de desenvolverse profesionalmente, pero no como un docente que únicamente tenga un dominio de contenido de lo que va a trabajar, es importante esto de que lo tenga, pero que sea un docente capaz de innovar, capaz de crear sus propias experiencias, que sea capaz de generar un abanico o ambiente de aprendizaje en donde los niños puedan construir conocimientos, un docente que sea capaz de usar los recursos tecnológicos y bueno, un gran ideal es que el docente sea capaz de enfrentar a problemas que no están presentes y quizá más adelante se puedan presentar o que en nuestro sistema, en nuestro país se puedan presentar en adelante, es un gran reto un gran ideal pero desafortunadamente no contamos con los recursos y los medios en nuestro país para resolver todos los problemas educativos que se tienen, y pues quedan muchos desafíos que no únicamente corresponden al docente sino está en nuestro sistema educativo, a las políticas educativas nacionales e internacionales incluso por la

cuestión de México está inscrito en la OCDE y hay parámetros, hay estándares con los que México tiene que cumplir y que desafortunadamente no se cuenta con los medios y los recursos para nuestro país, como otros que son países desarrollados y sin embargo, creo que son ideales que se tienen que uno tiene que luchar y buscar la forma de conseguir la forma de salir de ese complejo porque hay que remar prácticamente contra corriente.

15. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Bueno, hablamos mucho de reforma en la actualidad, pero en nuestra realidad es una reforma como se ha comentado en nuestro medio, más que nada laboral, ojalá y realmente fuera una reforma educativa en donde los planes y programas de estudio realmente dieran respuesta a las necesidades de formación de los docentes, hay muchos vacíos en los planes de estudio, hay mucha incongruencia; tal parece que cuando se diseña el nuevo plan de estudios se echara abajo toda la experiencia y lo positivo que tuviera el plan de estudios anterior y entonces es implementar cambios pero no sustentados en la experiencia y no se puede rescatar, por ejemplo en este plan de estudios hay muchos vacíos, no se han recuperado muchas cosas positivas de los planes anteriores, considero también que es importante la cuestión de los recursos, las normales somos vistas como escuelas de nivel superior, nos han colocado a nivel de las universidades sin embargo, en cuestión de infraestructura y recursos no es así, las escuelas Normales tenemos una planta típica muy similar a las escuelas de educación básica, por ejemplo en la cuestión de un laboratorio de computo, son muy escasas las computadoras, no son suficientes para el número de matrícula, la asignación de presupuesto realmente es muy estrecho y no alcanza a cubrir las necesidades de las instituciones.

La otra cuestión es la actualización de los docentes, nosotros siempre hemos asumido la actitud de nuestra formación en cuanto a tener que estarnos formando desde que tenías que estar realizando estudios de un nivel superior de no estancarnos pero siempre por la inversión personal, por ejemplo los diplomados, las maestrías, los doctorados, siempre se han solventado con los recursos propios de los maestros, los cursos que la SEP nos ha proporcionado han sido en cuanto a la actualización de los planes de estudio, al menos en las reformas de los planes del 97 y 99 la tuvimos, en este no, en este es recuperar lo que hay del plan de estudios, los programas, analizarlos, el trabajar de manera colegiada con mis compañeros de semestre e interpretarlos, pero no ha habido una actualización en ese sentido y bueno la cuestión de que hay un proyecto por medio del cual la escuela ha podido logrado esos espacios de formación que es el ProFEN (Programa de Fortalecimiento de cada Escuela Normal) son programas para las escuelas Normales, se puede trabajar en varios ámbitos, en la cuestión académica, en la cuestión de la infraestructura, en la cuestión de la formación de los alumnos, entonces en lo que compete a los docentes, esos proyectos, programas nos han dado la oportunidad de ir buscando las formas de cómo irnos actualizando, pero realmente es muy poco, entonces yo creo que esto resulta en muchas cosas cuestiones de reformas políticas en las cuestiones laborales, una desventaja docente, muy estrecha, las carreras académicas, nosotros debemos de cumplir con funciones de docencia, de investigación y de difusión y esto igual hace que los tiempos que tenemos que dar a la institución y a nuestros alumnos sean mayores a lo que son las carreras académicas, entonces yo considero que ahí sería importante diseñar una reforma laboral, pero una reforma laboral sustentada realmente en las necesidades de los docentes en la cuestión de una mayor inversión a las instituciones de

educación normal y que realmente la planta física sea equivalente a lo que es una universidad, la cuestión igual de financiamiento a las instituciones es muy mínimo, yo creo que si te dijera que el financiamiento que tiene una universidad y la que tiene la UNAM te quedarías sorprendida, y la cuestión de la reforma a los planes de estudio en donde es importante que como docente también puedas aportar en base a tus experiencias de vida.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Erina

EDAD: 42 años

FECHA: 25 de enero 2016

ESCUELA: “Sierra Hidalguense”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Estudié la licenciatura de Ciencias Sociales para Educación Secundaria, en el 2000 terminé la maestría en Investigación Educativa en la Escuela Normal Superior de Hidalgo, la particular A.C. esos son los estudios que tengo, he tomado algunos diplomados en formación docente, en evaluación, cursos de las mayas curriculares que hemos tenido del plan 97 de primaria, el plan 99 de preescolar, y ahorita 2012 de primaria y preescolar.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Ya en la experiencia laboral llevo 20 años cumplidos trabajando, inicié aquí en la Normal de Tlanguistenco, de 22 años el 25 de octubre de 1995 y aquí a Tlanguistenco llegué por contrato, existían los contratos, pero eran de 6 meses, al año me dijeron: —depende de ti si te vuelven a contratar—, al medio año pues ya me contrataron de manera indefinida, al año ya tenía mi base. En la trayectoria hemos pasado el tener comisiones de apoyos académicos, de apoyo a la red de investigación, de apoyo en el área de docencia, atención a estudiantes, estuve como coordinadora de atención a estudiantes, coordinadora de licenciatura, hemos participado en la planeación del ProFEN (Programa de Fortalecimiento de cada Escuela Normal), hemos participado también a nivel estatal en el ProGEN (Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal), en la planeación estatal de las Escuelas Normales para integrar el ProGEN, posteriormente hemos participado con logros nacionales del ProGEN, hemos estado frente a grupo, aparte de estar frente a grupo trabajamos con los planes de estudio que ya le mencionaba, en el plan 97 trabajé 8 años la asignatura de “Seminario de Análisis del Trabajo Docente”, que es el trabajar el séptimo y octavo semestre hasta sacar el compromiso de titular a los chicos, he trabajado “Español”, “Geografía”, “Promoción Ética y Cívica”, “Problemas y políticas de la educación básica”, eso es en el plan 97; el “Desarrollo histórico en México” en preescolar y primaria y en el plan 2012 me ha llevado más el área del trayecto psicopedagógico con “Bases psicológicas”, “Ambientes y Aprendizaje”, “Evaluación educativa” y últimamente estoy trabajando también con el trayecto

psicopedagógico pero también con el trayecto de práctica profesional, con observación y análisis de la práctica educativa de primer semestre de la licenciatura de educación primaria y desde el 2009 estamos aquí en la subdirección académica y también frente a grupo y seis chicos asesorando su proyecto de titulación, tenemos tiempo completo, tenemos trabajo para las 24 horas.

Es lo que realizamos dentro de subdirección académica, pues se encarga desde la distribución de la carga horaria de los maestros, los horarios de los mismos maestros de los grupos, hacer toda la gestión de las prácticas de los estudiantes, tanto en preescolar como en primaria con los jefes de sector, con los supervisores, con los directores de nivel primaria, elaborar la agenda semestral de la institución, ubicar a los estudiantes en la diferentes escuelas de práctica, hacer reuniones de seguimiento con los maestros de educación básica y apoyar en la planeación del ProFEN de la escuela, ahí si ya llevo como doce años porque inicié desde el 2005, llevo 11 años trabajando y pues hemos tenido muchas satisfacciones en la planeación estratégica porque antes nuestra escuela estaba muy pequeña y ahora la veo más grande; a pesar de que está en la Sierra de Tianguistengo, Hidalgo, que pertenece a la zona alta, es una escuela que no porque está en la sierra no tiene las condiciones, a lo mejor le falta infraestructura pero que están cumpliendo los chicos, tenemos la satisfacción de que los jóvenes que egresan de esta escuela pues en el examen de oposición son idóneos, entonces estamos colaborando en esa parte desde la formación que llevé profesional como la formación ya académica que ya hemos adquirido aquí en 20 años en la Institución.

¿Alrededor de cuanta matricula tienen ahorita?

360 aproximadamente, no tengo ahorita el dato preciso, tengo 9 grupos de primaria, y 4 grupos de preescolar son los que trabajamos, la mayoría de los grupos de primaria están entre 29 y 37 alumnos, se han dado algunos de baja, pero la matricula al momento es de 363-364 alumnos, es la matricula que atendemos y tenemos nada más 23 docentes para atender 13 grupos. La mayoría de los maestros tienen una carga horaria, el semestre pasado de 26 horas al frente, tenían 5 ó 6 grupos, maratónico para revisar las denuncias, el trabajo de academias, la planeación que tienes que revisar a los chicos cuando se va a ir a prácticas, el material, entonces si los maestros se van a las cinco o seis de la tarde, pero los que ya vivimos aquí salimos a las once o doce de la noche.

¿Su formación inicial la hizo aquí?

No, en la ciudad de Pachuca, en la Normal Superior y la Maestría también la hice ahí.

2. ¿Cuándo decidió ser maestra? ¿Por qué decidió ser maestra?

Decidí ser maestra, hígole es una historia un poco complicada, porque yo no quería ser profesora, yo quería ser médico veterinario o ingeniero agrónomo, porque el bachillerato que yo estudié era en un CBTa (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario), como soy la única mujer en la casa me dijeron que ¿cómo iba hacer esa carrera? y mi papá quería que estudiara yo leyes pero el propedéutico que yo tenía, pues no, nunca me mandaron a una prepa para estudiar ciencias sociales y entonces dije —¡pues no, no puedo ser!—, hice el examen para la universidad para agroindustrial y lo acredité pero en el bachillerato no me entregaron mis papeles a tiempo y no hubo prórroga y entonces si mi papá quiere que estudie leyes, pues mínimo voy a estudiar ciencias sociales que va encaminado, que nada que ver las leyes con ciencias sociales, pero en fin.

No me agradaba mucho la carrera pero siempre cuando empecé a trabajar en las practicas con los chicos, los adolescente, me fue llamando la atención y siempre estuve con la mentalidad de que si vas hacer algo, hazlo bien, y entonces ahí es donde va naciendo la responsabilidad cuando yo llego aquí, yo egresé en julio del 95 y me mandan en octubre yo ya trabajaba en una secundaria particular y entonces desde ahí me fue gustando la carrera que también yo había elegido y pues ya aquí con los chicos era otro nivel y me dan la oportunidad de trabajar en una Normal, no a cualquier persona le dan un trabajo y sin experiencia de 22 años, había algunos más grandes que yo, de 30, de 27 y desde el primer año que yo ingresé, me dieron para que asesorara a una alumna de su documento recepcional; entonces como que me fueron metiendo retos y fue el gusto por la docencia y ahí es donde yo decido ser y seguir con la carrera y me agrada poderle apoyar a los jóvenes que lo necesitan, me agrada atenderlos, a veces el maestro no es sólo dialogar con ellos sino escuchar las problemáticas que los chicos tienen y si los puedes apoyar en decirles así, o así, en el empleo, a veces que sino no han tomado alimento y te tiendo la mano y sigue adelante; te hace falta esto y si te apoyo, y los chicos pues si tengo apego con ellos y me siguen, me buscan, hay mucha comunicación con ellos y después de que no quería ser docente, me agrada lo que estoy haciendo.

3. ¿Cómo se formó docente? ¿Por qué estudió donde estudió?

Cuando yo salgo del bachillerato, con esas indecisiones de que no tienes esa formación vocacional, pues no buscas las alternativas, entonces todas las escuelas de gobierno ya habían pasado los procesos, entonces la única que me quedaba era esa particular entonces, ahí decidí estudiar para no perder ningún año y pensando en que siempre la idea de que ser profesora aunque te cases y eso puedes seguir ejerciendo, y que a veces otras carreras ni por los tiempos, ni por las distancias de los empleos a veces no te permite seguir ejerciendo, entonces por eso decidí estudiar la Normal Superior de Hidalgo.

4. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestra?

¡Híjole!, yo creo que para mí ser maestra es un gran compromiso, una gran responsabilidad con la sociedad porque yo la veo como la carrera más complicada, no complicada de que no puedas hacerlas cosas sino complicada en el gran compromiso que tienes, que no es abordar contenidos, doy mi clase y ya, no, sino checar que tanto rindes, que tanto explicas, si te explicas bien con los estudiantes, si los chicos van adquiriendo nuevos procesos de aprendizaje, si existe una comprensión de los temas abordados en ellos.

Que tu vayas viendo que lo que tú estás dando se vea reflejado en sus conocimientos, en sus habilidades, en sus actitudes, entonces una carrera más en estos momentos de un movimiento social tan fuerte que hay de la misma sociedad, de los mismos habitantes como que el maestro tiene un gran compromiso hacia enderezar las cosas que se han perdido con la misma sociedad, de que los jóvenes vean la vida de diferente manera, que aunque estamos viviendo problemas sociales muy fuertes, pues ese es nuestro compromiso de encausar a esos jóvenes para que ellos asimismo puedan atender a la población de básica que es de 3 años a 12 años que es lo que nosotros formamos ahí educadoras y maestros de educación primaria.

5. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia? ¿Qué esperaba?

Siempre la vi como un gran reto porque enfrentarse a un grupo de 25 o 30 chicos no es nada sencillo, cuando a mi mandan a Tianguistengo y me dicen elige ¿Tianguistenco o Mexe?, la Escuela Normal Rural de Mexe que se encontraba por el Valle de Mezquital con muchos problemas de estudiantes, de paros y todo eso, Tianguistengo no lo conocía, entonces digo pues Tianguistengo, y me dicen —te vas a dar clases pero de lo que necesite la escuela, y tal vez no de tu formación y tienes que leer y tienes que revisar y que investigar para dar las clases—, entonces para mí es un gran reto y tienes un compromiso más grande cuando te dicen —es una Normal—, no porque esté yo menospreciando pero aquí ya estas formando a los formadores para el servicio que van a prestar en un futuro y entonces en ese sentido el gran compromiso de ejercer la docencia y meterse desde coordinar taller de lectura y redacción, teatro infantil, educación física pero en el nivel maternal, o sea era de lo que necesitara la escuela, entonces a leer y a revisar los textos y desde hacer obras de teatro y aprender hacer títeres, aprender la forma de cómo hacerlos con un caletín, con una muñeca, con una marioneta; entonces tuve que meterme o cuando te dicen —sabes que no quieren a esa maestra— tienes que dar sociología de la educación, y voy a ver a Marx y Engels —¿cómo le voy hacer?—, no te queda de otra más que revisar, leer y atender los requerimientos de los estudiantes y llevar tu programa. Últimamente los chicos me dicen —oiga maestra tengo esta duda—, —oiga y usted ¿por qué sabe muchas cosas? —, por las mismas situaciones a las que tú te vas enfrentando hicieron que aprendiera, yo creo que a partir de las circunstancias que se presentan, claro y si uno tiene las ganas de salir adelante, lo haces bien y sino hago que trabajo, pero no se trata de eso.

6. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Pues yo empecé con la idea de trabajar en una escuela grande, no sé si mis sueños se hicieron realidad pero cuando me dicen —la Normal de Tianguistengo—, pues adelante, no es por menospreciar las secundarias pero si te dicen —Normales— pues adelante me voy a Normales, y entonces ese fue mi sueño, mi reto, de pues yo voy a ir a trabajar a una escuela, a una escuela grande, y entonces cuando dije estoy aquí y ahora hacer lo que te indiquen lo que te comisionen y hacerlo bien. Esa fue mi idea.

7. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

Me enfrenté a situaciones complicadas, cuando los jóvenes tienen muchos problemas de tipo familiar, de tipo social y que a veces no sabes por qué reprueba uno, por qué son tan inquietos, por qué son rebeldes y que cuando tú los vas conociendo, y vas atendiendo sus necesidades y los vas escuchando, entonces dices, ahora entiendo el porqué de sus actitudes, porqué se sus reacciones de este estudiante, entonces ese fue uno de mis primeros retos, enfrentarte a que te digan está mal la planeación y que te avienten la planeación, ¿qué hago?, ¿cuento hasta a veinte mil y me regreso? y voy a ver qué pasa aquí, si te estoy haciendo esto es porque quiero que lo hagas bien, cheques como estás haciendo las cosas y que vayas aceptando; convencer al estudiante que está en un error y ya cuando tú lo vas conociendo que es huérfano desde pequeño, que no vivió con sus papás que muchos problemas de tipo como alcoholismo, económicos, que los han abandonado, entonces dices y ahora, lo tengo que apoyar y a partir de que lo vas apoyando lo vas entendiendo, hasta el chico te va tomando aprecio, y saben con quién se van a conducir y cuando tú los vez egresar y cuando están caminando y los titularse de la mejor manera, cuando se ganaron su grupo de prácticas a través de tu orientación, dices es para mí una satisfacción haber enderezado a este joven y créeme que a mí me comisionan

con los grupos más difíciles, —usted les va a dar clases porque es el reto que tiene enderezar a los chicos—, y me ha gustado, lo he logrado y ese es el gran reto de enderezar jóvenes, no decirles a la primera es que estas reprobado y te vas, no, sino que vaya encausando el camino primeramente hombres y mujeres de bien para que puedas sacar buenos profesionistas porque si no formas hombres y mujeres de bien difícilmente ellos van hacer buenos profesionistas necesitan entender esa parte humana o qué errores tengo dentro de mi vida personal, por dónde voy, qué he elegido, y cuando los canalizas, ahora la docencia o la parte curricular pues ya la van a comprender y ejercer de mejor manera.

8. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado? Tuve que entender la parte de los teóricos, de la psicología, para entender los cambios en los jóvenes, revisar algunas experiencias de maestros que habían tenido con el plan 97 que te habla de diferentes experiencias de cómo lo atendían los maestros de algunos textos por ejemplo de Max Van Manen, en “El tacto pedagógico”, a pesar de que es para adolescentes o para niños de 6 a 12 años, esto me va a servir a mí, porque en vez de checar, decirle a ese joven —¡Ay te vas!, ¡no es mi problema!, ¡no es de mi familia!—, no, sino de encausarlo, porque dices a dónde lo mandas si lo expulsas de la escuela y a la calle es el camino que va a seguir, y acá estás al pendiente de él y lo vas encausando y entonces a partir de la revisión teórica, y de las mismas situaciones a las que te vas enfrentando día con día, y qué es lo que te va resultando y comunicando con algunos de tus compañeros ¿cómo le haces aquí? y con otras escuelas Normales ¿y si pasa esto cómo le hago?, en ese sentido de colegiar, uno va aprendiendo qué hacen los demás, para entender y poderlo aplicar, porque son diferentes contextos, pero que sin embargo los problemas sociales siempre están presentes y más que la mayoría de los jóvenes aterrizan en la docencia tal vez como yo, que no era su opción ser docente, sino que la opción era contaduría, informática, equis “x” y no la carrera de docente, y ya cuando tú los vas encausando y les vas diciendo porque peínate de la manera correcta, porque portar los pantalones de manera correcta, porque portar el uniforme los días lunes y ponerte tu corbata, y cuando ellos se enfrentan a la práctica, ya lo van entendiendo, pero lo van entendiendo a partir de la necesidad que se les va presentando y cuando ya les cayó el veinte como a veces se dice, de que es lo que implica la docencia y cuando tu maestro has entendido que es lo que implica la docencia vas a poder formar a ese futuro docente en lo que implica ser docente; entonces no se a mí me sirvió mucho Joan Dean “El rol del maestro”, como te decía Max Manen, algunos otros como el de Savater “El valor de educar”, entre otros autores que me permitieron ir entendiendo la docencia, y la misma experiencia que te va presentando la escuela, de qué es lo que tienes que hacer, sino eres psicólogo aquí la haces de psicólogo.

Aquí vienen los chicos a decirme la semana pasada por ejemplo maestra tengo un problema, me quiero ir de la escuela, ¿por qué te quieres ir de la escuela? Es que embaracé a mi novia y no sé cómo decirles a mis papás, ¿y tú crees que saliéndote de la escuela, solucionas la problemática? No crees que terminando la carrera, cuando nazca tu hijo ¿ya tienes que ofrecerle? Ya van entendiendo, y chicos de séptimo, vas a ir a platicar con tu papá y le vas a decir así, —papá vengo hablar contigo de hombre, de compañero, de mi papá, de mi amigo y he cometido este error, si así lo quieres llamar—, porque formar a un hijo no es un error, nada mas no estabas en los tiempos, sí porque tú eres hijo de familia, y así vienen otros chicos, que estuve enferma y bueno ¿qué vamos hacer aquí? ponte al corriente con tus maestros,

habla con tus papás, que tengo esta enfermedad, pues vamos apoyarte así, pero primero necesitamos que vayas comprometiendo con la carrera, entonces de esa manera uno va, como que si tu no pierdes esa parte humana de entender al otro es cuando ganas más, cuando no lo has perdido, pero si tu nada más lo ves como una evaluación de acreditar o de no acreditar, de 85% de asistencia, eso es mecánico porque así lo dice el documento y ya, y me respalda el documento, pero cuando tu escuchas al otro y lo entiendes pues dices,—¡es esto!—, entonces tú no puedes sacar alguien nada más por una situación sino que hay que ir entendiéndolo.

9. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene? Bueno desde bases psicológicas hablan de las prácticas directas, las practicas desde un enfoque constructivista, pues yo trato de a lo mejor si tengo un carácter un poquito medio especial, a veces hay que hablarles a los jóvenes fuerte, pero como de mediar esa práctica directa de ser un poquito exigente y de que le des la oportunidad al estudiante de que él aporte, de que no ya nada más sea el maestro el que exponga, a ver vamos a formar la antología es esto, pero entre todos la vamos a formar, no se las voy a dar, a ti te tocan estos temas, a ti primera unidad, segunda unidad, los conjuntamos, ya tenemos todos los materiales que vamos a revisar, los vamos a ir leyendo.

Les doy la oportunidad, a veces es a partir de una práctica donde el estudiante participa a través de la lluvia de ideas, a partir de la plenaria, a veces clase expositiva pero no me gusta que se queden sólo con lo que expone el grupo o la persona, sino que retroalimentar, ya sea en el momento de que está abordando y algo no me gustó o al final yo reúno todo para que la clase quede más comprendida; trato de que los chicos cuando lleguen al salón de clases, lleven un resumen, ideas principales, a través de tópicos, indicadores, cuestionarios, mapa conceptual, cuadro sinóptico, les doy la libertad que ellos traten de investigar pero a partir de como se les haga más sencillo y lo entiendan mejor para no cuadrarlos, y entonces ya de esa manera van participando, pero la práctica directa, no lo hay, no la aplico sino que trato de meter una parte del constructivismo, lo que establece la teoría sociocultural, que eso va más para los niños, pero se retoman algunos elementos para la formación de los jóvenes.

10. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? Pues la experiencia significativa, dentro de mis comisiones que he tenido aquí dentro de la institución pues la de la planeación estratégica, en mi escuela tenía 5, 6 computadoras y tuvimos afortunadamente que en el primer plan que participamos, nos dieron un millón doscientos cincuenta mil pesos que para ese tiempo, pues dijimos con ese dinero compramos equipos para mi escuela, cuando yo dije —quiero ver a mi escuela con cañón en cada aula— y están ahora los cañones en cada aula, cuando dije —yo quiero que mi escuela tenga una sala de informática—, a lo mejor ahorita ya están obsoletas las maquinas pero en su momento estuvieron, —quiero que mi escuela tenga estos materiales, internet por ejemplo—, con deficiencias en su contexto pero ya existe el servicio de internet en la institución.

La experiencia significativa cuando los estudiantes no somos la última institución en los exámenes generales de conocimientos que aplica CENEVAL y otra de las satisfacciones más grandes es cuando tus egresados tienen bolsa de trabajo, están dentro de la bolsa de trabajo, entonces dices no estoy formando desempleados y personas no idóneas para la docencia. Algo que también es importante como una satisfacción es que antes teníamos muchos chicos

indisciplinados y con las pláticas y acercándote a ellos, hacerles entender que procuren fijarse metas, que es lo que quieren en este momento y que le vayan poniendo prioridades a lo que ellos requieren les va sirviendo bastante y tengo chicos que terminan su carrera bien, chicos muy respetuosos, no tenemos chicos graseros o drogadictos sino que gente de bien, entonces esa es satisfacción que tiene uno como institución, bueno yo lo veo como institución por el área que me encuentro que es la subdirección académica.

Además de que a pesar de que estoy en la subdirección académica quisieran todos los chicos que les diera clases, y ¿por qué no nos va a dar clases?, y ¿por qué nada más quiere a ellos?, tenía a un grupo lo recibí en primer semestre y lo dejé en cuarto semestre y era un poco rebelde y de pronto en ese curso escolar ya no fui su tutora porque aparte estoy en la subdirección, tengo mis grupos, soy tutora, y me dicen ¿cómo es posible que los dejo no? Y entonces ahí se siente el apego que tienen, la confianza, eso me agrada, que te pidan, te solicitan, a pesar de que les exiges, te soliciten para que les des clases —pero si es bien fácil, si usted hace los horarios, hace la distribución ¿por qué no nos da clases? —, entonces esa es la satisfacción que tengo.

11. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestra?

Una de las experiencias significativas que tengo es que trato hacer mi agenda de trabajo apegada a lo que dice el programa y que abordo casi todos los textos, el 90%, el 100 los abordo, de lo que me establece el programa y en tiempo y forma, no es que al final del semestre les dejo tres ensayos y ya, no, sino que llevo una secuencia.

Otra experiencia significativa es cuando los chicos de observación y análisis de la práctica educativa, es que los jóvenes aprendieran hacer un plan de trabajo de observación y con referente teórico, que no nada más fuera descriptivo, sino lo que viste en la teoría lo aterrices en la práctica, desde cómo elaborar una entrevista, como elaborar un cuestionario, una guía de observación; posteriormente elaborar un informe de prácticas, y que no sea nada más descriptivo sino que entienda cómo se hizo o cómo se dan las cosas de esa manera, una explicación, una argumentación, entonces en este semestre es la satisfacción que tengo y que además en el curso de “Ambientes y aprendizajes”, que coordiné no establece que hagamos sea una propuesta de ambientes y aprendizajes como ciencia final, sin embargo, pues a partir de sus prácticas que los jóvenes realizaron este tercer semestre, les proyecté, nos planteáramos un reto de elaborar una propuesta de ambientes y aprendizaje, y que desde la primera unidad revisamos elementos teóricos, les di elementos para elaborar indicadores para una guía de observación, de ahí que elaboraran un diagnóstico y ahora nos vamos al referente teórico para elaborar un marco teórico, de ahí elaborar el marco de la propuesta que no fueron otras cosas que las planeaciones que ellos aplicaron desde el curso del trayecto de práctica profesional, y que te entregaran posteriormente su informe y entregaran la propuesta bien estructurada, esas son las evidencias que entregaron y que entendieron como diseñar buenos ambientes de aprendizaje.

12. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

Pues la planeación, ser coordinadora de planeación estratégica, atención a estudiantes, cuando fui coordinadora de licenciatura y cuando estuve 6, 7 años en “Seminario de análisis de trabajo docente”, porque son los espacios que me permitieron entender, claro no lo sé todo, pero entender las dimensiones que implica la práctica docente, que un docente debe conocer la parte de la gestión, la planeación, la parte de atender al estudiante en sus problemas que él

tiene, desde coordinar las actividades de la práctica, acercarte con los maestros de educación básica, checar que es lo que le hace falta a tu estudiante, qué es lo que te sugieren ellos que están en la práctica para que este joven vaya teniendo los elementos.

13. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Pues los mundos posibles solamente se logran, si los que estamos dirigiendo la educación, adentro de las aulas nos comprometemos, necesitamos tener, la escuela básica forma ciudadanos, preescolar, primaria y secundaria. Pero si tú a esos formadores les vas dando los elementos de que el ser docente no implica nada más abordar contenidos, las cosas cambian; porque últimamente el maestro nada más era abordar contenidos, llega el horario de trabajo y ahí se ven, yo con que termine con mi bimestre no importa si tenías hambre, tenías sueño, si dormiste, si tenías problemas familiares, si tenías alcoholismo, si tenías drogadicción, sino que entender y poder encausar, esas energías que tienen los jóvenes a cosas de bien, entonces se puede lograr una buena educación siempre y cuando todos los actores que implican nos comprometamos pero claro si ellos no quieren tu como docente, desde el espacio en que te encuentras tienes que poner tu granito de arena de lo que te corresponde para que las cosas se mejoren porque si tú también esperas que los otros sectores que forman a la sociedad o que educan a la sociedad se involucren, difícilmente, entonces desde lo que te corresponde hay que hacerlo con ese compromiso con esa ética que implica formar un docente.

14. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Que te permitieran más, desde los sistemas educativos, más que preocuparte por cuestiones administrativas, que te permitieran atender al 100% las necesidades de los jóvenes, porque a veces estás pensando más que me pidieron la plantilla para tal día, me pidieron la planeación para tal día, el justificar estos recursos, que no se han hecho estas actividades, que el atender para lo que nos pagan que es, los jóvenes, su formación académica.

No sé la posibilidad de que nos dieran a las Escuelas Normales como un espacio, no como a las escuelas primarias grandotas, sino un espacio de que somos una escuela de formación superior y que si pudiésemos trabajar la docencia, la investigación y la difusión, con la extensión educativa de mejor manera pero no con tantas funciones, porque no me dedico a otra cosa, más que a mi trabajo, y lo mejor tengo el tiempo de irme a las 7, 8 de la noche a las 11 a las 12, y si me dicen que a la 1, pues me voy a la 1 de la mañana porque al día siguiente yo tengo que entregar mi trabajo sino que te permitieran esos espacios que si te dedicas a la docencia pues sólo a la docencia, los que nos vamos a dedicar a la investigación pues a la investigación porque todas la cosas no se pueden hacer a la vez.

¿El trabajo administrativo, se los remuneran?

No, nada más tus horas de nombramiento que tienes, y si te piden trabajo a la 1, 2 de la mañana, que tienes que entregar mañana pues te tienes que quedar, si me he ido a las 3 de la mañana de aquí de la escuela y duermes una hora o dos y te levantas a las 5 para bañar y córrele a Pachuca a entregar tus documentos. Sí, es interesante cuando a uno le gustan las cosas hacerlo, no importa, por ejemplo, muchos Tianguistengo no les gusta como que lo ven como zona de castigo, y yo digo ¿porque zona de castigo, si hay tanto trabajo que hacer y los jóvenes te necesitan? pues no puedes hacer eso, una porque se les hace muy lejos, dos horas y media de Pachuca pues no es rápido, está más lejos las Huastecas pero es zona urbana y

aquí es zona rural por eso no quieren aquí. A mí me gusta y me apasiona mucho cuando me preguntan de lo que es la docencia.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Nóside

EDAD: 39 años

FECHA: 22 de enero 2016

ESCUELA: “De Las Huastecas”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

La formativa: soy egresada de la generación 97 de esta escuela en la licenciatura de educación preescolar, posteriormente hice una licenciatura en Educación Superior con especialidad en Español, generación 2012 en la escuela Normal Pública del Estado de Hidalgo en Pachuca, y después estudié un posgrado en TIC's de Educación, una maestría y terminé el año pasado aquí, esa es mi trayectoria formativa. La docente, bueno a partir del año 2001 prestaba mis servicios como maestra en educación primaria a pesar de ser egresada de preescolar, nunca estuve en el área preescolar, estuve trabajando 10 años en básica y posteriormente me mandaron a traer aquí de la Normal y pues actualmente estoy prestando mis servicios.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

He trabajado en el municipio de Apan, en el municipio de Tepeapulco, Mineral del Chico. En Mineral del Chico estuve en una comunidad muy lejana se llama San Sebastián Capulines, me pasaba toda la semana allá, no había luz, no había agua, en esa comunidad, estuve ahí un par de años, después en ese mismo municipio me acercaron a una escuela de organización completa y ahí es donde presté la mayor cantidad de servicios en básica, luego adquirí mi cambio en lo que es en el municipio de San Felipe Orizatlán y estuve en la comunidad de Chacuala y después en las Piedras y de ahí pues ya aquí en la Normal.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro rural?

Yo creo que ser maestro rural no lo decidimos, es la suerte con la contamos al momento de que nos dan nuestras ordenes, pues a donde nos manden tenemos que ir, siento yo que ahí es donde realmente se forma un maestro con todas las carencias que tenemos o que tienen los maestros que trabajamos en ese tipo de zona. Algo muy bonito, fueron experiencias muy bonitas, aprendizajes muy bonitos, sobre todo porque adquieres el amor a los que estás haciendo y te das cuenta que no todos tenemos las mismas oportunidades y lo valoras. Entonces no lo elegí, sino que me asignaron ese lugar y obviamente pues ya los beneficios

que te va dando la antigüedad el trabajo, te van acercando a lugares un poquito más accesibles, más urbanos.

3. ¿Por qué decidió ser maestra? ¿Por qué estudió donde estudió?

En aquel entonces cuando yo terminé mi bachillerato había dos opciones nada más en la Ciudad de Huejutla que era el Instituto Tecnológico Agropecuario en aquel entonces y lo que es la Normal y mis papás no tenían la posibilidad de poder ayudarme o brindarme una carrera fuera de la Ciudad por los gastos y pues cuestiones agropecuarias pues no era mi fuerte y entonces decidí presentar el examen en la Normal de las Huastecas y me quedé y a partir de ahí pues agarras el amor.

4. ¿Cómo se formó docente?

Cuando nosotros nos formamos aquí, en esa generación había un plan de estudios que estaba enfocado precisamente a hacer un maestro investigador, entonces todas las actividades que nosotros realizábamos surgían a partir de una investigación que nosotros hacíamos, desde pequeños acercamientos a acercamientos ya más grandes, este plan de estudios nos daba la posibilidad de poder entender más que era lo que a nosotros íbamos hacer o como lo íbamos a hacer en el contexto en el cual estuviéramos realizando nuestras prácticas.

En cuestión de la escuela era una normativa muy exigente, muy muy exigente tanto con mis maestros como en la parte directiva, yo recuerdo que nosotros no teníamos la posibilidad ni siquiera algo tan sencillo como ir de huaraches a la escuela, nosotros teníamos que llevar una formalidad muy establecida en los horarios, no había oportunidad o excusas para llegar tarde o para no ir a la escuela, era algo muy estricto por parte de los maestros, de hecho algunos compañeros que ahorita tengo como compañeros maestros, fueron mis maestros de formación inicial, y hacemos ese comparativo de cómo nos formamos nosotros y como estamos formando ahorita a los maestros.

5. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestra en el medio rural?

Híjole, significó todo, ahí te das cuenta de lo que eres capaz de hacer, ahí te das cuenta de que todo lo que tu aprendes durante tu formación te sirve, desde un curso complementario como el que nosotros llevamos en nuestra formación que son ritmos, cantos y juegos, era un curso que ahorita ya no está en el plan de estudios, yo de hecho desde el plan anterior de estudios esos cursos tu les das mucho más valor y tú sabes de que sí el aprender dentro de la escuela si te va a servir o si te sirve, otra de las características que tenía el plan anterior con el que nosotros nos formamos es que nos enseñaban a trabajar con varios grupos, podíamos trabajar con primero, segundo y tercero, siendo una maestra nada más y ese tipo de características, yo en lo personal a mí me ayudó a valorar mucho, el estar en un medio rural me ayudó mucho a valorar todo lo que tenía, todo lo que hacía y sobre todo al final darte cuenta de tu trabajo, yo creo que ahí es donde es más difícil trabajar, pero es más nutrido y más recompensado ver tu tarea.

6. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia en el ámbito rural? ¿Qué esperaba?

Yo pensaba que en el ámbito rural era más sencillo porque los niños a lo mejor no tienen tanta visión de muchas cosas y llevarles algo nuevo, algo dinámico va a ser más sencillo, sin

embargo no es así, te das cuenta que a lo mejor no tienen un panorama tan grande de lo que son las cosas como un niño que ha vivido en la Ciudad, pero te cuesta a ti más trabajo como maestro que nunca has vivido en un lugar así, te cuesta más trabajo saber cómo hacerle para poder desarrollar en ellos las habilidades que se deben de desarrollar y sobre todo porque te das cuenta que para ellos es más importante ganarse una moneda que estar en la escuela, ese es un problema muy grande, yo tenía alumnos que trabajaban de jornaleros y la asistencia a la escuela no era como tal.

7. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Bueno mis ideales eran muchos, uno de ellos era entregarme completamente, cuando yo egresé de la Normal pues había planes precisos nada más en cuanto a mi trabajo, las cuestiones personales pues todavía no estaban en mi cabeza, era el entregarme completamente a mi profesión a lo que yo ya estaba fue algo que yo ya tenía visionado y en cuanto a lo que se refiere a la actualización y eso siempre pensé en seguir estudiando y apropiarme de otras cosas, a mí siempre me han gustado mucho las cuestiones del español, todo lo que tiene que ver con la rama, entonces siempre pensé en hacer una especialidad, cuando se abrió la Normal Pública, como yo vivía allá en Pachuca pues yo dije —¡esto es para mí!— y cuando terminé esa otra licenciatura pues decidí seguir con los estudios y aun así estamos con esa idea de seguir estudiando, tener grados más arriba.

8. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

Híjole me enfrente al inicio de mi carrera a todas las carencias que tenían los niños, a que no es nada más es decir, —para mañana me traen 5 hojas blancas—, no había de dónde sacar las hojas blancas, no había de dónde sacar el Resistol, ni las tijeras, ningún material, incluso los libros gratuitos, el llevarlos hasta ese lugar era un problema enorme, porque le estoy hablando que no había ni acceso para los autos y entonces ese era un obstáculo muy grande y eso fue lo que marcó mucho la decisión de echarle más ganas de seguir trabajando en ese sentido. Había una situación con los niños que era precisamente el que ellos no le tomaban tanto aprecio a la escuela y esa es una tarea que también le corresponde al docente y procurar sembrar en ellos ese amor, ese deseo de ir, aprender y superarse.

9. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Tuve que aprender a que, hay muchas cosas que no están en manos de uno. A saber, que tú tienes una misión y tienes que ir a cumplirla y lograr entrar en el corazón de los niños es algo tan sencillo pero muy importante, muy valioso. Recuerdo que siempre les decía a mis papás, —yo no veo por qué un maestro representa más que un papá o una mamá—, yo creo que eso de entrar en el corazón de los niños es lo más importante es lo que no aprendes en la escuela, en el proceso de formación, eso ya lo aprendes ahí en la práctica y eso es lo más importante porque si tu logras entrar al corazón de los niños lo demás ya sería más fácil, más sencillo, en tu práctica los niños distinguen que tienen un cariño muy especial los maestros hacia ellos y eso hace que tu práctica sea mucha más rica.

10. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

El acercamiento a ellos, las conversaciones, el irte a comer un taquito que ellos te invitaban, incluso visitarlos en su casa, como vivíamos en un lugar que no había nada, en las tardes en el ático de la iglesia y ahí jugábamos, entonces todas esas acciones que tú vas haciendo,

permitía que tú te relacionaras más con los niños y entonces ya había más acercamiento, sabías hasta dónde dormían los niños, qué hacían en la tarde, convivías con ellos; en la escuela ya era más sencillo, esas son las acciones que uno hace para precisamente entrar en el corazón de los niños.

11. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? Le llamamos formación a estar en la escuela a ese proceso le llamamos formación inicial, porque terminamos de formarnos ya cuando estamos en servicio, dentro de mi formación inicial aquí en la escuela donde me formé, una de las cosas importantes que yo puedo rescatar es el ejemplo de unos maestros que yo tuve y que fueron para mí los más significativos precisamente aquellos maestros que lograron llegar al corazón del alumno y que le podías decir con confianza, no le entendí, no pude hacerlo, no tuve tiempo, no tuve dinero, yo creo que eso el haber tenido maestros así que ahorita son mis compañeros de trabajo, el haber tenido maestros que pudieron llegar y que se quedaron ahí para mí como un modelo a seguir.

12. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestro rural?

Y ya en mi práctica como docente, yo creo que lo que puedo rescatar así, es que las escuelas donde tuve la oportunidad de trabajar poco o mucho tiempo, porque hubo escuelas que nada más estuve un año o menos de un año, por los procesos de cambio que se viven, el ganarme el aprecio de los niños y el cariño de los niños y que en todas la escuelas que iba y que salía, me pedían que no me fuera, que un papá te diga o se reúnan padres y que te diga —no se vaya, nosotros hablamos con el supervisor para que no se vaya—, eso es algo que yo pudiera rescatar y que de todas las escuelas que yo presté mis servicios me encontraba con esas sorpresas que sabía yo ganarme el aprecio de los niños y de los padres de familia.

13. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

Lo que es la zona rural, el ver no hay tijeras ¿cómo le vamos a recortar? ingeniártelas, no hay Resistol, pues vamos a buscar a los árboles porque ahí ellos producen y ver todo lo que nos rodeaba, no teníamos todos los elementos, el material a la disposición pero el desarrollar esas habilidades, de poder decir —no tengo esto—, pero puedo usar esto y puedo decir que hasta es mejor para los niños, entonces esas son situaciones que tú vas aprendiendo y te vas apoderando de ellas y ahorita por ejemplo cuando yo estoy con mis alumnos procuro también inyectarles a ellos eso, no hay pretextos para no hacer las cosas o para decir es que no pude hacer esto por los niños, bueno solo es tener esa creatividad.

14. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Bueno en cuestión personal, ya estoy trabajando para próximamente estudiar el Doctorado aquí mismo en la escuela, que presta sus instalaciones a una Universidad y en relación a mi práctica como formadora de docentes, cada semestre yo voy aprendiendo muchas cosas, voy eliminando, voy separando las cuestiones que no me funcionan con los alumnos y voy buscando nuevas formas de poder trabajar con ellos.

En mi experiencia aquí en la Normal ha sido un poquito conflictiva se podría decir porque yo tuve un proceso de formación muy diferente, muy distinta a la que ahorita están viviendo los muchachos, nosotros vivíamos con un dinamismo mucho más apretado de trabajo y también en cuanto a recursos nosotros éramos quienes veíamos todos los gastos que generaban el estar

en la Normal y ahorita no, ellos tiene más posibilidades de poder tener una ayuda, un apoyo, entonces el irme aprendiendo esas cosas , el ir viendo que no estoy viviendo el mismo tiempo de cuando yo estaba en formación ahorita que estoy formando, es muy distinto las características de trabajo, entonces eso es una dinámica de ir aprendiendo cosas nuevas, eso va perfeccionando, eso espero de mi práctica con los muchachos.

15. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

En primera considero que cuando yo ingresé aquí a la Normal, estábamos trabajando con un plan de estudios diferente, estuve un año trabajando con un plan de estudios, con el 96, 2001 para primaria y luego entró en plan 2011-2012 y el acompañamiento que nosotros tenemos en cuanto a los cursos por ejemplo yo soy maestra, se ríen porque les digo que a mí me ocupan en preescolar, en primaria, en la especialidad de español, en preescolar porque soy de formación en preescolar y en primaria porque estuve todos mis años de servicio en primaria y la especialidad en español, sin embargo también me he topado que me han dado cursos de aritmética, geometría, que no son mi especialidad, entonces considero que para la mejora de mi practica tendría que ser eso que los cursos sean asignados conforme al perfil que uno tiene y esos cursos tienen que llevar un acompañamiento, es decir, nosotros como maestros formadores, debemos de tener la oportunidad de poder asistir a talleres en relación a lo que estamos haciendo, en poder asistir a encuentros con otras Normales, el docente con docente para poder compartir experiencias y eso a uno lo enriquece muchísimo; el sistema a nosotros nos da un panorama no tan amplio al inicio del semestre de cómo está el curso, pero eso fue cuando se empezó a aplicar el nuevo plan de estudios, ahorita ya olvidaron todo eso ahorita ya no nos mandan a traer para actualizarnos yo creo que eso ayudaría mucho a lo que es la práctica.

Otra situación es que aquí en la Normal nosotros vivimos una carga de horas muy apretada, somos muy poquitos docentes, le estoy hablando de 25 docentes, no nos damos abasto, por ejemplo yo sustento una clave de 20 horas nada más, sin embargo trabajo 35, 38 horas entonces tengo muchas horas déficit y así está la mayoría de mis compañeros, si nosotros tuviéramos la oportunidad de realmente tener la carga de horas o el sustentar las claves y ganar respecto a esas horas pues no tendríamos la necesidad de prestar nuestros servicios en otra escuela y brindarle realmente todo el tiempo que se merece la Normal, no es mi caso pero muchos compañeros están en esta dinámica, de que trabajan en dos o en tres escuelas porque una clave de 20 horas realmente no alcanza, estamos hablando de 20 horas de educación básica pues es muy poco realmente.

Entonces yo creo que esa sería otra situación el no estar tan acumulados de tanto trabajo, tengo un curso de acercamiento a la práctica, tengo un curso con cuartos años, tengo un asesorado de séptimo, tengo un grupo asesorado, un grupo tutorado y tengo la coordinación de las dos licenciaturas de educación preescolar, entonces es mucho y aunque uno quisiera dar el 100 pues uno también tiene familia, tiene otras cosas, por eso no puedo ir y prestar mis servicios en otra escuela por eso siempre estoy aquí todo el día por esa situación, por eso todo va mermando lo que vas haciendo, es maratónico el trabajo.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Myrtis

EDAD: 53 años

FECHA: 22 de enero 2016

ESCUELA: “De Las Huastecas”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Bueno tengo ahorita 30 años de servicio, ya quisiera tener los 33, desde la primaria a universidad en Jalapa estudié la licenciatura en Pedagogía, de ahí hice algunos diplomados y me vine aquí a trabajar en las vacaciones supuestamente, yo pensaba regresar a Jalapa y ya no regresé, me quedé por acá y después de ahí estudié una maestría en “Educación” y después estudié otra maestría en “Valores” en la Universidad de Barcelona y de ahí me fui con doctorado también en “Gestión educativa”, y bueno en los inter, pues diplomados, talleres y hasta ahorita es lo que he adquirido. En agosto de 2015 terminé con el doctorado, está la sede en Zacatecas, no sé si ya le comentaron algunos de mis compañeros que también ya terminaron su doctorado, es una Universidad que está en Zacatecas fueron dos años y bueno ya terminamos ahorita, me hace falta titularme, el trabajo está medio empezado no lo he culminado bien, espero titularme ya porque me quiero jubilar, pero tengo ese reto todavía.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Bueno cuando llegue aquí a Huejutla, le digo que vengo de Jalapa donde estudié la Universidad, mi deseo era trabajar a una escuela que le llamaban “Mejoramiento Profesional” dándoles clase a los maestros que ya estaban en servicio, la verdad estaba muy joven, fue un gran reto para mí, comencé con dos horas, tres horas, los sábados y domingos porque eran los espacios que tenían los maestros para formar; entonces me llamaron y ahí comencé y en la semana trabajaba en una preparatoria también y después de esa preparatoria pues me vine a trabajar aquí a la Escuela Normal porque se me hacía muy difícil ya porque cerraron el Centro de Maestros aquí, en donde comencé, le llamaban “Mejoramiento Profesional”, entonces cerró esa sede y me tenía que ir hasta Pachuca, y tenía que devengar mis horas en la semana y pedí ayuda y me ubicaron aquí en la Normal y a partir del 91 estoy aquí, en ningún otro lado, no me da tiempo sinceramente de estar en otro espacio, soy de tiempo completo.

2. ¿Cuándo decidió ser maestra? ¿Por qué decidió ser maestra?

Desde que estaba niña, desde muy pequeñita, es algo curioso pero yo no jugaba a otra cosa más que a ser maestra con mis hermanitos y me llamaba la atención, pero si siempre quise ser maestra, pero yo no sé por qué desde muy temprana edad tenía la intención de ubicarme en un nivel superior, no de ser maestra de niños de preescolar, ni de primaria, no. Yo me veía en otro nivel y desde ahí ya cuando entré a la universidad pues es de pedagogía y ahí pues todavía andaba buscando bien, la vocación yo siento que ya la llevaba, pero de ahí decía a dónde me voy a ir, pero pues tuve la oportunidad dentro de la universidad de hacer también mi servicio precisamente en Rectoría de ahí del estado de Jalapa, con un psicólogo que trabajaba en la Universidad, salía a las dos de la tarde y córrele a casa a las cuatro a servicio regresar a las ocho de la noche hacer trabajos, regresar a la Universidad y bueno como que me fue agradando más ese nivel superior para trabajar.

Hice algunas prácticas en una secundaria, pero no me llamó mucho la atención, los muchachos eran más chicos y pues había muchos problemas ahí, de alguna manera es un reto pero no me veía ahí tampoco. Y bueno ya hasta que me vine de vacaciones para acá y yo decía que iba a ser maestra pero no tenía la idea, y bueno se presentó la oportunidad de entrar ahí en Mejoramiento Profesional, pero bueno no quería yo niños pero me encontré maestros de 50, 60 años y yo estaba mucho muy joven y fue un gran reto para mí porque yo venía de una Universidad donde me enseñaron diferentes formas de trabajar, diferentes estrategias para trabajar, teníamos cuatro líneas que era la vocacional, la pedagógica, la psicológica, la administrativa y con cualquiera de esas aristas podía uno trabajar entonces dije, —bueno ¿yo para dónde me voy?— y ya se dio esa oportunidad de dos, tres horas sábados y domingos y cuál fue mi problema, que los maestros acostumbrados a otro tipo de trabajo, porque te estoy hablando del 86, donde por aquí en ese contexto las formas de trabajo, la preparación, como que faltaba un poquito más en los niveles, tener más oportunidades de actualización, entonces me decían los maestros, —maestra ya no nos ponga así a trabajar, nada más díctenos—, los maestros querían que les dictara las cosas, ¿cómo que nada más dictarles?, no puedo, aquí vamos a trabajar individual, en equipos, vamos hacer investigación, hay que exponer, cosas así, y no les gustaba, no querían, se resistían mucho, al trabajo cooperativo, ellos querían trabajar de manera individual, sentarse en la butaca de manera tradicional, que yo me parara al frente y que les empezara a dictar desde donde yo estaba y bueno si tuve algunos problemas.

De ahí tuve la oportunidad de ser coordinadora de la SEP por un tiempo y bueno ya dejé el grupo, pero aun así en el manejo de las situaciones era muy difícil porque todo se manejaba así como que oiga un favor, todo muy tratado, y les decía pues yo no estudié para eso, estudié para mejorar la educación para transformar, para cambiar y para reproducir eso, pues la verdad si me resistía y yo tenía una formación muy diferente a una Universidad de más línea, hacer las cosas como deberían de ser, a lo mejor nosotros nos entendemos ¿no?, estas estudiando para eso, tienes que hacer las cosas lo mejor que puedas, pero no se pudo. Afortunadamente yo estuve un tiempo ahí y al mismo tiempo alternaba en la preparatoria y como en todos lados, también los chicos querían todo muy fácil, los dictados, no se acostumbraban a la forma de trabajo y fue cuando ya se dio el cambio, me vine para acá y llegué ahí en el 86 y aquí estuve en el 91.

3. ¿Cómo se formó docente?

Bueno pues yo creo y siento que fue a partir de la universidad por las asignaturas que nos daban ¡a mí me encantaba!, una que era “micro enseñanza” era una materia donde nos ponían en un cuarto pequeño nos ponían una televisión, un camarógrafo, el maestro, sillitas y teníamos que pasar a desarrollar ciertas habilidades, cómo vestirse, cómo pararte frente al pizarrón, cómo dirigirte al público, a los alumnos y nos grababan y yo fui la primera que salí de esa asignatura me encantó. Y recuerdo que una de las primeras habilidades yo empecé hablar y ya cuando terminó después de unos 10 minutos o 15, nos pasan el video y te empiezan a decir todo lo que hiciste mal y yo estaba bien emocionada dije —me voy a ver ahorita— todos los quince minutos, el pizarrón rayado y sucio y eso fue lo único que me pasaron, ¿captas la idea?, de acuerdo, lo primero cuando entras a un aula, lo que tengo que hacer es borrar el pizarrón, lo que el otro maestro ha dejado y empezar en un pizarrón limpio y la otra fue de que si no había cortinas, entonces si tú estás hablando y había compañeros que se la pasaban viendo a la ventana, pasaba alguien y volteas a ver, tenías que estar en lo que estas, no te interesa lo que está pasando ni quien está pasando, tienes que estar viendo a tus alumnos, toda esa serie de habilidades me fueron gustando mucho, y me fui apropiando de todas las dinámicas de grupo de las didácticas que nos daban, nos enseñaron cómo hacer planeaciones, la administración, cómo estar también al frente de la administración, bueno si el día de mañana no eres docente podrías ocupar algún otro cargo y como era una planeación, una organización, una evaluación y desde ahí empezó, a mí me encantaba todo eso y bueno yo creo que más se vino a reafirmar en la práctica, es la verdad.

La experiencia te va enseñando también, vas valorando tus logros, tus dificultades y de ahí pues vas adquiriendo nuevos retos porque es un tin back, terminas una cosa y evalúate, autoevalúate, ¿qué hiciste bien?, ¿qué hiciste mal?, tienes que mejorarlo en la práctica y reconocerlo, cuando tienes mente abierta y sinceridad, pues reconoces las cosas, a lo mejor no las dices pero en tu interior sabes qué estás haciendo bien y qué estás haciendo mal, y a partir de ahí soy muy exigente conmigo misma, demasiado exigente, yo no tengo problemas con eso porque me gusta todo muy ordenado, muy a la perfección, muy sistemático, y a la vez digo ya no voy hacer así pero no puedo y bueno yo creo que así me formaron y no puedo cambiar, la práctica también me hizo más exigente conmigo misma porque en nivel superior es diferente con alumnos que también piensan, reflexionan, y bueno que con todo lo de las reformas y planes de estudios tienen que ir cambiando muchas cosas en tu práctica, lo que en un momento te sirvió al siguiente o a los dos, tres años que cambiaron otro plan, tienes que cambiar cosas y tienes que hacerlo de diferente manera, yo creo que uno nunca termina de aprender, me voy a morir y voy a seguir aprendiendo yo creo —risas—.

4. ¿Por qué estudió donde estudió?

Bueno ¿quieres la historia real? yo soy de un poblado que se llama Platón Sánchez (Veracruz), está cerca de aquí, mi madre se fue a vivir con unos españoles, antes se acostumbraba que los padrinos te llevaban a vivir, entonces a mi madre la criaron unos españoles desde muy pequeña y se fue a vivir a México con ellos, pues se reprodujo otra vez la misma historia, me bautizo una hija de ese matrimonio soy su ahijada, y cuando yo estaba en quinto año me llevaron, me separaron, y desde pequeña yo quería estudiar, me costó mucho trabajo adaptarme a un tipo de vida diferente, ellos son españoles y tienen un estilo de vida más estricto, en otra elite, que los fines de semana que a Cuernavaca que aquí, que allá, y uno pues acá del pueblo, es tímido, pero eso me ayudo al mismo tiempo, fue un gran

reto pero fui tomando muchas cosas para mi estilo de vida personal, entonces desde quinto año salí y no regresé, solo en vacaciones a mi casa, no me formé con mi familia, me forme en otros contextos, me pusieron en un Colegio particular, Colegio Lestonnac en México, me fui a vivir en Lomas del Pedregal, en San Ángel, veía a todos los artistas ahí, para mí una maravilla, pues yo estaba chica, pero con el afán de yo estudiar, no importaba estar lejos, y venía de vez en cuando, lo bueno fue que también a final de cuentas uno va buscando sus raíces, terminé la secundaria ahí, y ya no quise estar más en México, era una vida muy difícil, el no estar acostumbrados, el estar en un pueblo toda tu infancia, tu niñez, tu juventud, entonces me fui a Poza Rica porque estaban unos familiares ahí, y ahí estudié la preparatoria, y yo quería seguir siendo maestra, pero no había universidad ahí, para yo seguir, investigué e investigué y pues que la Universidad Veracruzana tiene la licenciatura en Pedagogía, e investigué qué significaba y pues allá me voy. Ahí estuve con los familiares hasta llegué a rentar sola y todo, y bueno buscándole, trabajaba también, y aprendí muchas cosas, conviví con mucha gente de todos los niveles de todas las preparaciones y me ayudó a forjar un carácter, a valorar más las cosas y bueno me decían —¿cómo puedes andar acá?— y decía —¡pues no sé!— cuándo quieres algo andas para allá y para acá y no importa, y me tuve que ir a Jalapa, y me fui estaba joven de alguna manera, salía de la preparatoria a seguir estudiando, llegué allá con una conocida también a vivir y creo que desde que entré a la Universidad también costó muchísimo trabajo, adaptarme. Recuerdo mucho les digo a mis alumnos a una maestra japonesa, que se llamaba Narshe Kenin me hizo como trapeador, como ella quiso, porque era de las alumnas tímidas, me sentaba, me paraba y como ella daba dinámica de grupo, era psicóloga, me hizo como trapeador, me hizo sufrir, pero es la maestra que más recuerdo y a la cual le agradezco todo, de verdad ¡híjole! —te toca exponer, te falta esto, te faltan estas habilidades y haz esto, haz el otro— y no quería, pero sino me reprobaba yo tenía que hacer las cosas pero de ella aprendí más, y claro está, de todos mis maestros que me daban “Didáctica General”, todos me dejaron algo pero ella me cambió mi personalidad, me sacó de esa timidez, y después era la primera en entregar cosas de la asignatura que llevamos fui la primera en salir, me gusta y cuando te gustan las cosas pues uno trata de hacer lo mejor que se puede.

Nadie me obligaba y bueno fui la primera que llegué allá, somos cinco hermanos, luego el segundo, el tercero, el cuarto, el quinto, y rentábamos un departamentito, mi papá nos lo rentó; obviamente yo no llegué a vivir y acostarme en cama de colchón, yo llegué a acostarme en unas cajas de cartón, alquilar un cuartito y a lo que podías, gracias a Dios todos empezamos a trabajar, mi papá a pesar de que podía, nos dejó sufrir un poco, —¿se van a ir? ¡pues lúchenle! — y pues ya cuando íbamos a acabar y trabajamos pues dijo ok les voy a rentar un departamentito más o menos bien, con teléfono, cama cada quien y todo y ya que padre, todos encarrilados, ahí terminé la universidad. Una de mis hermanas se casó con el hijo del dueño de los departamentos, y se quedó allá también y cada quien agarró su rumbo, se casaron y bueno todas esas experiencias me ayudaron mucho a forjarme como persona, no tanto como profesional pero desde pequeña tuve esa vocación, yo no jugaba a las muñecas, jugaba a ser maestra y dirigía, ponía mis pizarrones, bueno pues todo eso me hizo formarme en todos los sentidos realmente porque no es lo mismo criarte en casa y tener todo, que te den todo, yo tuve que trabajar a pesar de que me daban todo, con decirte que un día me bajaron del camión, iba a la escolita con mi hermana y me faltaban 20 centavos y me bajaron del camión, ya no

fui a la Universidad y en aquel entonces nos mandaban giros, y a veces no me daban el dinero, no llegaba el dinero, comíamos bolillos partidos le poníamos miel y eso era lo que comíamos. Yo veo a las niñas con su uñas y acá y les digo —¡es que ustedes ahorita de jóvenes quieren tener todo, lo mejor, coche, celular!—, y les digo —¡todo es poco a poco!—, mi hija me pidió un celular y le digo —sí como no, el día que estés en la preparatoria, en la universidad, que ya no te pueda ir a recoger, te lo doy, mientras no—, —¡es que mis amigos!—, —no me importa, te estoy formando yo—, y patalean y chillan y todo quieren no, pero a lo mejor es un reflejo de mi formación también, y eso me ha llevado a ser un poquito quisquillosa, a veces he tenido problemas —¡pero es que maestra es muy exigente, no se le pasa nada, todo quiere así!—, y pues para eso estoy no para otra cosa, siento que mi deber es formar en conocimientos, en valores, en actitudes porque eso es un maestro, para qué quieres a alguien que nada más te esté dictando en clase, hoy la competencia que se requiere para enfrentar.

5. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestra?

Yo creo que significa para mí cambios, transformación, cambio de mentes cambio de actitudes, que realmente vengan nuestros alumnos a convertirlos en profesionales, vengan a hacer lo que nosotros quisiéramos hacer en la mejora, cambiar muchas cosas que vemos que no están funcionando bien. Ser maestro es cambiar la mente de nuestros alumnos, transformarlos les decía sé crítico, no criticón, cuando veas eso, bueno qué propones, porque para decir y criticar es facilito, pero ¿qué propones para cambiar?, entonces como que se quedan así de que no es fácil, ver qué hacer, entonces yo creo que ser maestro es buscar esa mejora, en nuestra sociedad.

Yo no soy de aquí y no me acostumbro a Huejutla Hidalgo, la gente, yo no soporto la suciedad, la desorganización, la gente se mete por donde quiera, tiran basura por donde quiera, no cuidan las cosas, no son cuidadosos, no sé quizá porque es otra cultura, yo me acostumbré a otros espacios, a otros contextos y a veces como que me revelo. Y a nuestros alumnos yo creo que también los debemos de contagiar de todo eso, que sirva que te vayas a meter una hora y reproduce y aprende a leer y a escribir, sino que todo eso sirva para tener un mundo mejor, porque el día de mañana van a tener hijos y les pregunto ¿qué tipo de maestro te gustaría tener para tu hijo? y no pues el mejor, y qué significa para ti ser el mejor, pues responsable, ¿eres responsable?, creativo, ¿eres creativo? ¿por qué exiges en los demás lo que tú no puedes dar?, yo creo que debemos ser congruentes, el maestro también cumple un papel no va hacer todo y que si de alguna manera toco esos puntos, yo no me puedo deslindar de eso, porque si yo entro a un aula y veo el basurero — ¡ay no! — yo si les digo, —esa basura, bájate de esa mesa, la mesa es para escribir, no arrastres el mobiliario. Me gustaría que ustedes trajeran el mobiliario para que supieran que las cosas cuestan, pero como todo les dan no cuidan nada ¿verdad? —.

A veces pienso ¡qué bueno que todo está cambiando!, que viene lo de la evaluación porque cambiaríamos muchas cosas, estamos nada mas de espectadores y el estado que den, que me den, que me llegue todo y no queremos dar nada a cambio y entonces debemos de compartir, yo veo que cuando voy a las practicas, que hacen cosas que yo hago en el aula, o lo que dicen y de alguna manera algo se les ha quedado y luego no me importa verte con el pantalón viejito, pero bien limpio, bien pulcro, bien fajado, eres la imagen, lo que tú eres se está viendo, se reproduce, a veces son como héroes en algunas partes, quieren ser como el maestro, la maestra, pero si vas oliendo feo ¿qué le vas a enseñar a tu niño?, si vas mal vestido con tus zapatos sucios, ¿qué le vas a enseñar?, entonces a veces uno se quisiera meter en la cabeza

de todos los alumnos para que comprendieran que también depende de uno que los demás cambien porque si lo dices pero no lo haces, sino eres congruente con tu práctica.

6. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia? ¿Qué esperaba?

No, yo me veía siendo maestra, pero en un nivel superior, pero sí con la idea de no estar con un niño enseñándolo a leer y escribir nada más, sino yo tenía la idea de querer cambiar al mundo, por medio de mi profesión, pero es difícil también.

7. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Primero regresarme a Jalapa, yo cuando salí dije: —creo que merezco un descanso, ir a mi pueblo a descansar con mis papás, que desde muchos años desde pequeña no los disfruté—, pero ya estando acá, se me presentó la oportunidad y ya no me fui, me ofrecieron dos horas aquí, y no regresé a Jalapa, pero yo quería seguir allá porque quería estudiar Inglés, quería seguirme preparando, buscar un trabajo allá, quedarme y estar por allá, pero más que nada era trabajar allá, y seguir preparándome pero ya no pude regresar.

8. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia? ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

A problemas, por la formación que a mí me llegó, me impactó mucho, fue que quería ser como mis maestros, como yo aprendí de ellos y venir a un contexto muy diferente, si te enfrentas a muchos problemas, son concepciones diferentes.

Si dices una cosa, ¡no está mal! pero haber ¿quién lo dice? yo lo vi con mis maestros y se hace así, y más que nada a eso, a la forma de pensar de las personas, de los alumnos de los mismos maestros, cuando yo daba clase me decían no mejor díctenos, no querían escribir para los trabajos, no querían leer, todo querían que se los dictará y eso fue un gran reto para mí, porque dije para eso no me formaron a mí, y yo no voy hacer eso, y yo también me resistía —risas—.

9. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Es combinada, yo no creo decir que mi práctica sea muy tradicionalista como decimos ahora, sino que dependiendo de los alumnos, de los ambientes, de las asignaturas le tienes que ir mediando, de todo un poquito. Recuerdo cuando ponían un examen y decían es que eres muy tradicionalista, esos fueron los retos a los que también yo me enfrenté, —¡que solo evaluaste con examen!, ¡que le pediste un trabajo!—, pues sí porque no cumplió con las expectativas, —o todos hijos o todos entenados—, a todos debemos tratarlos por igual, darles las mismas oportunidades, para que se vayan formando; pero bueno el reto era ese el enfrentarte a ideas diferentes de tus compañeros, —oye tal chico reprobó—, —¡ya pásalo!, ¡ya para qué te quiebras la cabeza!—, no estoy para eso, no vengo a eso, ¿para qué estamos entonces?, ¿simulando algo?, entonces me quedo allá fuera mejor, si estoy acá me debo de poner la camiseta porque quiero hacer algo diferente, dejar un huella en mis alumnos.

Y también el alumno se resiste muchísimo porque tampoco quieren hacer muchas cosas, tienen la facilidad, de que el tío o el familiar le va a dar la plaza o se la van a comprar —¡pues para que me preocupo!— y tú como ser humano, como persona, como padre el día de mañana, necesitas elementos para enfrentarte también a formar a tus propios hijos, a guiarlos cuando vayan a la escuela; como que son muy conformistas y bueno yo no comulgo con eso, yo les decía —¿quieres que nos llevemos bien?—, —sí—, —pues tienes que cumplir, con no llegar

tarde, con la tarea, no hay problema pero si no lo haces tampoco hay problema—, en un principio se enojaban y después me di cuenta no, tú cumple con tu papel y les digo —¿sabes la reglas?, ¿sabes cuáles son los rangos de evaluación?— entonces tú sabes lo que tienes que hacer, al final de cuentas, sino cumpliste con una calificación aprobatoria seguimos como grandes amigos y no pasa nada. Tienes que ir cambiando de acuerdo a los resultados que vas obteniendo porque si me enganchaba mucho en eso hasta con los compañeros, andaba yo peleando y pues no yo voy a tratar de persuadir y si bien y si no, buenos días, buenas tardes, y somos grandes amigos; pero si cambié en ese sentido porque veías que no podías cambiar todo de la noche a la mañana porque intervienen tanto las escuelas, los alumnos, nosotros mismos, los maestros.

10. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente?

¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestra?

Lo primero fue llegar a ser docente, y no quedarme estancada, soy muy inquieta, yo terminé la licenciatura, pero hice la maestría, y no tuve la oportunidad de beca comisión, de nada, trabajando y al mismo tiempo. Después tuve la oportunidad de hacer otra maestría en “Valores” en la Universidad de Barcelona de manera virtual, pero la hice también, diplomados, talleres, hasta terminar con el doctorado y que bueno que no hay más allá porque si no, mi meta era esa, lo más significativo fue lograr lo que yo quería y me decían —¡oye ya cálmate deja de estudiar, estás loca, ya estas vieja mira cuántos años tienes, tienes 50 años!—, yo en la universidad en Jalapa yo veía que iban abuelitos en motos, en carros, yo la edad no la tengo en el cuerpo, es algo mental y yo me siento de 15 años, no me siento vieja, me siento con ganas de seguir, con ganas de dar más, no significa que no pueda ayudar en la práctica a mis alumnos, a mis compañeros.

A veces no importa que yo tenga que sacar de mi bolsa, que falta esto, que falta el otro y bueno lo más importante es que des sin esperar a ver que sale, a recibir, la educación es más que nada una función social, vienes a educar, a formar, a transformar, no esperes a que el alumno te de las gracias, porque ya cuando salen que aquí y te los encuentras ya ni te saludan. Creo que lo más significativo fue llegar hasta donde yo quise y soy muy terca y se ríen de mí porque yo traigo una libretita donde anoto lo que tengo que hacer en el día, lo que me falta por hacer, a veces conmigo misma me da coraje, incluso quiero decirte que le dedico más tiempo a la escuela que a mi casa.

11. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

Dos, el primero que empecé con la Coordinación, antes de llegar aquí que fui docente primero, yo pasé por todas las áreas, estuve en la Coordinación de docencia, de Preescolar, de Primaria intercultural bilingüe, de Difusión y extensión educativa; ahorita con la reforma y los cuerpos académicos pues me quitaron ese y me dieron la Coordinación de investigación, soy la representante de cuerpos académicos y tengo mucho trabajo, tengo un gran reto, porque no hay cuerpos académicos aquí, y he logrado en este semestre que todos mis maestros se metieron, se inscribieron al perfil registrado y en este semestre tengo muchas cosas que hacer para lograr un cuerpo académico y creo que esos son los espacios gratificantes y obviamente mis aulas.

Pero si me llama mucho la atención, hacer cosas, el aula también, pero con el tiempo se va cansando uno, yo ya no veo mucho, tengo que usar los lentes y es por el mismo trabajo, pero

ya los recorrí todos y de todos he aprendido, me dejaron grandes aprendizajes y bueno a donde me pongan hago las cosas, no hay problema y cada uno de ellos ha representado algo importante en mi formación, de todo aprende uno de las experiencias buenas y malas porque no todo es bueno.

12. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación? ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Fíjese que hay mucha resistencia ahora con eso de la evaluación, le temen a la evaluación, a la supervisión, porque hay escuelas que llegan el martes y se van el jueves y pues son usos y costumbres y hacemos las cosas a medias, no hay resultados, y yo si estoy a favor de la evaluación nada más son las formas porque México necesita cambiar, la verdad, estamos mal reconozcámoslo, algunos somos maestros pero no tenemos la vocación, la verdad, y escuchamos comentarios de que si como vengan las cosas, pero si necesitamos esos espacios de actualización, es importante para ir acompañando en todos los cambios que vienen, pero la expectativa es que dejemos de ser un país tercermundista, yo siempre les digo, ¿saben por qué Japón ha triunfado?, ¿está en otros niveles? por su organización, por su disciplina, si nosotros también lo fuéramos otra cosa seríamos, allá un estudiante anteriormente si salían mal en las calificaciones era tapado le hacían el famoso harakiri porque ya dejaron en mal a su familia, a su país, y ¿nosotros qué?, no hacemos anda, lo peor de todo a un doctor si se le muere un enfermo lo juzgan, lo meten a la cárcel o a juicio porque fue un descuido. Yo les digo a mis alumnos —¿a ustedes quien los va a juzgar?, ¿cuántos niños a lo mejor estamos matando diariamente?, ¿quién te juzga?, ¿quién te lleva a la cárcel?, ¿quién te quita tu título por no haber hecho las cosas como deben de ser?—, nadie, yo creo que si es bueno, y si yo quisiera que cambiara nuestra forma de pensar, ser otro tipo de país que ya no nos vean por abajo porque nos tienen en un concepto de un país que necesita muchas cosas, pero viene todo a raíz del tipo de educación que tenemos, tanto en las escuelas como en la familia porque a veces son los padres los que consienten muchas cosas y toleran muchas cosas, y por eso los alumnos son como son.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Ánite

EDAD: 39 años

FECHA: 18 de enero 2016

ESCUELA: “Sierra Hidalguense”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Soy licenciada en Educación Preescolar, me formé con el plan 1984 en esta escuela Normal, de manera posterior tuve la oportunidad de cursar una maestría en “Educación” en un Centro de Educación Superior en Jalapa Veracruz, ahí es como obtuve el grado de maestría. Esa es mi formación a nivel profesional, obviamente tengo la formación de tele bachillerato, tele secundaria, yo vengo de esa modalidad de educación media superior, escuela primaria, no estude jardín de niños, el lugar donde yo vivía no contaba con ese nivel de escolaridad.

Laboralmente yo egreso de esta escuela en el año de 1994, a los seis meses tuve la oportunidad de integrarme al servicio docente, en jardines de niños de aquí del estado, trabajé alrededor de 4 años frente a grupo, en diferentes municipios de este estado, posteriormente tuve la oportunidad de participar como apoyo técnico pedagógico de zona, en las zonas donde principalmente me desarrollé como docente y posteriormente como Apoyo Técnico Pedagógico de sector todo esto a nivel preescolar, después me integré al sistema de educación superior, aclarando que con mis claves o plazas de preescolar pero integrarme a nivel superior y es así como llego a esta Escuela Normal Sierra Hidalguense, tengo alrededor de 9 años laborando ya en nivel superior, alrededor de 5 años en los jardines escolares frente a grupo, dos ciclos escolares como Apoyo Técnico de sector, un ciclo escolar como Apoyo Técnico de zona y de ahí ya más de 9 años aquí en la Normal, actualmente ya son más de 20 años de servicio.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

En jardines de niños en diferentes municipios de este estado, mi desempeño profesional se ha dado en esta entidad federativa, en la región de hecho antes de llegar a esta escuela Normal fue en jardines de niños de esta región incluso, como Apoyo Técnico de sector que de hecho es el de mayor influencia de esta Escuela Normal y aquí en la Normal.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro?

Yo provengo de familia que en su mayoría se dedican a la docencia, entonces me parece que por ahí que viene una primera herencia, familiar-cultural yo diría, me apasiona mi profesión, yo desde que era pequeña me veo jugando a la maestra con mis abuelos paternos yo me crié. Yo nací en un lugar pobre, en un municipio del estado de Veracruz, pero una de las cosas es que si recuerdo que desde pequeña tenía esa ilusión de ser maestra, parece ser muy soñado pero así fue y conforme fui creciendo, fui madurando esa idea, porque también recuerdo que cuando yo salí de la prepa si tuve la oportunidad de ingresar a otra carrera, mi familia me daba la opción y yo quise ser maestra, educadora, es más quería ser docente en ese entonces decía que maestra, era ser maestra de jardín de niños.

3. ¿Por qué decidió ser maestra?

Pues de esa herencia familiar, yo recuerdo que me dijo una tía —mira ya todos somos maestros, a mí me gustaría que fueras licenciada, doctora—, y me desenvuelvo en un ambiente de docentes y yo no me sentí obligada, o que dijera que fue mi única opción, no, de ninguna manera fue la opción que yo decidí. Y cuando llego a esta escuela Normal realmente mis expectativas se cumplieron porque después de que yo tengo mi primer contacto con jardín de niños, con los pequeños, o digo — ¡de aquí soy! —, me gustaba, esa parte del contacto, el trabajo con los niños en edad infantil, pero yo siento que la base está en la herencia familiar que yo tuve.

4. ¿Cómo se formó docente?

Yo tengo la oportunidad de tener mi formación profesional en licenciada en educación preescolar con el plan de 1984 esas fueron las bases de formación teórica, de plan de estudio, las que me permitieron formarme como docente y otra parte obviamente es la que tuve de contacto con los contactos reales, el jardín de niños, una de las cosas es que yo veo ya como formadora de docentes, es que en los tiempos en que yo me formé, el contacto con la práctica era muy corto, es decir, había muchas bases teóricas, no sé si bien cimentadas o no, porque cada plan de estudios tiene su profundidad, sus formas de formar docentes, pero siento que el contacto con la práctica era muy corto, pero de manera práctica así fue siendo, la teoría y la parte de la práctica que fue el contacto con los niños en preescolar, con los padres de familia, con todos los sujetos que integran una institución siento que así se fue conformando mi formación como estudiante y bueno ya después como profesional ya de manera directa en las escuelas de educación básica, en preescolar.

5. ¿Por qué estudió donde estudió?

Mi lugar de origen es un municipio del estado de Veracruz, que se llama Iliamatlán, pero es cercano o colinda con esta escuela Normal, entonces era uno de los lugares que más cercanos me quedaba, entonces en mi estado también había Normales pero para trasladarme de mi lugar de residencia a las escuelas Normales del estado de Veracruz, pues yo tenía que recorrer una distancia mucho más larga que llegar a esta escuela, entonces fue prácticamente eso, la cercanía de esta escuela aunque estamos hablando de otro estado, la cercanía, la colindancia geográfica pues me permitió ingresar a esta escuela.

Otro dato fue que tuve un familiar, una mujer, maestra de primaria, en esta escuela, estudió aquí y fueron datos que me trajeron a esta escuela para formación, yo hacía 6 horas eso sin

contar que para salir de mi pueblo a la civilización eran 4 horas de terracería, bueno siguen siendo porque el camino o el acceso sigue siendo el mismo, entonces esas 4 horas eran de un camino de terracería y de ahí llegabas a un camino más comunicado y para acá eran 2 horas, pero si yo quería irme por ejemplo a la escuela Normal de Veracruz que está en Jalapa, pues estaríamos hablando de un día, entonces la ubicación de esta escuela era muy favorable a mi lugar de residencia. Aquí hay otro dato, salir de tu casa, de tu lugar de residencia, de tu pequeño pueblo y venir a vivir aquí; la realidad de esto es que no habían medios de transporte para que tú te trasladaras — ¡ah hoy vengo y mañana me regreso! —, es cambiar de vida, dejar a tu familia, llegar a otro lugar; aquí por ejemplo hay muchas casas de hospedaje, te ofrecen alimentación, en la actualidad esta Escuela Normal está llena de alumnos que no son de aquí, es más yo me atrevería a decir que el 80% los alumnos son de otros lugares, y llegaron a vivir aquí, ese fue mi caso, tuve que llegar aquí, hacer mi vida de estudiante y así es de varios, lo digo porque yo era de un pueblito muy lejano.

6. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestra, sobre todo en medios rurales?
 Pues independientemente del nivel en el que te desempeñes, me parece que ser u obtener bajo tu resguardo o bajo tú oportunidad, el hecho de tener una profesión de docente implica para mí entre otras cosas, un gran compromiso, porque el trabajo en las escuelas es un trabajo demasiado humano entonces el contacto que debes tener con cada uno de tus alumnos, de los sujetos que conforman la escuela, compañeros docentes, los padres de familia, la comunidad en general; me parece que requiere de un gran compromiso de ti, como docente para poder entablar relaciones armónicas, profesionales, académicas, entonces para eso necesitas un gran compromiso.

El ser docente es tener un gran compromiso contigo para continuar actualizándote y otra parte es que considero que debes tener un alto grado de sensibilidad porque trabajas con recursos humanos, los alumnos, tus compañeros de trabajo, las autoridades educativas, los padres de familia, debes de tener mucha sensibilidad para saber trabajar con esos sujetos que son muy importantes. Entonces considero que esa es la responsabilidad, que conlleva muchos elementos, si eres responsable, no puedes quedarte estático, sabes que necesitas estar actualizándote constantemente, si eres responsable, eres capaz de enfrentarte a un grupo, de saber guiar a padres, a alumnos. Un docente es un líder, me parece, entonces igual considero que la responsabilidad es muy importante y la sensibilidad también; alguien que ha elegido ser docente debe ser muy sensible, son dos características que considero debe tener un docente.

7. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia? ¿Qué esperaba?
 Me parece que cuando yo era estudiante la idea que tenía de ejercer la docencia, era educar niños en edad preescolar, yo recuerdo que mi primer año de servicio estuvo lleno de querer hacer todo el primer año de servicio, recuerdo que llegué a un jardín de niños muy pobre de un municipio muy alejado de esta entidad federativa, y un dato que nunca voy a olvidar es que tenía dos alumnos, ya después lo descubrí que su contexto familiar, sus papás vivían al día, es decir, si un día papá no trabajaba porque mamá se dedicaba a la casa, los niños no comían, vivían al día y yo recuerdo que del pequeño sueldo que yo tenía, porque los docentes siempre hemos sido muy mal pagados, yo les daba a sus mamás, tenga cómpreles esto, o sea

yo todo lo quería solucionar, que si no había material en el jardín de niños yo aportaba, yo compraba, yo todo lo quería solucionar.

Yo era soltera, afortunadamente no tenía ninguna otra responsabilidad, recuerdo que ese primer año en especial, esos primeros ocho meses en específico en el primer jardín de niños, yo todo lo quería solucionar con lo mío, entonces esos son datos que se te quedan en esa parte que tienes de idea de ser docente, solucionar todo. Recuerdo que yo me quería meter en todo cuando sabía que mis alumnos sufrían cuando papá le pegaba a mamá, porque una de las características que se dan cuando es el primer año te mandan a trabajar a lugares más alejados, de extrema pobreza, de ignorancia, de desigualdad, eso lo hay en cualquier escuela, en cualquier lugar pero cuando tú estás en estos lugares tan desfavorecidos, te das cuenta de cosas mucho muy fuertes y yo me acuerdo que en todo quería estar y sobre todo cuando me daba cuenta que a mis alumnos les impactaba.

Mi idea de ser docente era educar niños, cuidarlos como que darles todas esas posibilidades para que pudieran aprender, hoy que soy docente de un nivel superior mi idea de ser docente es formar a los mejores educadores, es decir, que hoy en día los chicos que están aquí y que van a formar alumnos de educación básica, futuros licenciados en educación preescolar o primaria, pues sean los mejores, que se enfrenten a las escuelas con los mayores elementos y herramientas, teóricas, prácticas, para que sean docentes responsables, eficaces, responsables, sensibles; esa mi idea hoy en día, y antes con los niños de preescolar y pues ahora también que tengan la capacidad de enfrentarse a todo ese tipo de situaciones que hoy en día estamos enfrentando. Yo les digo que se sepan defender que toda la serie de críticas, de comentarios sobre quienes nos dedicamos a la docencia, que tengan pensamientos críticos, esa es mi idea hoy, cuando era maestra de preescolar pues era hasta cuidarlos, pero ahí van mis ideas sobre la docencia.

8. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

De hecho, cuando yo egresé de aquí en el año de 1994, para diciembre de ese mismo año, yo ya tenía mi clave de docente a pesar de todo el trámite burocrático. Yo desde que empecé a afiliarme, yo ya soñaba con ir a mi jardín de niños, entonces yo recuerdo que me decían —tú te vas a ir a la zona de Chapulhuacán (Hgo.), al municipio de Pisaflores, a la comunidad del Rayo—, yo dije —¡sí!—, cuando llegue allá, estaba lejísimos, pero yo no pensé en eso, yo siempre pensé en llegar a mi escuela y era toda una aventura llegar a ese lugar llamado el Rayo, pero esa idea estaba muy presente ya después de que te das cuenta que estas muy lejos pues fue lo que menos me importó porque yo quería estar en mi escuela.

9. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

Si yo le dijera en los primeros años de docencia en preescolar a los primeros retos que yo me enfrenté fue el contacto con las comunidades a las que te enfrentas, a los lugares a los que vas a trabajar, cada lugar en el que tu trabajas es una experiencia nueva, es conciliar varias cosas, lo que en un lugar las características culturales son así, en otro son distintas. Esos siempre son retos, enfrentarse a diversidad de pequeños, unos con muchos niveles de desarrollo cognitivo, otros menos, otros con muchas dificultades, esos son retos o eran retos para mí, las características geográficas de las comunidades, este primer lugar donde llegué a trabajar, era bastante lejano y esos eran mis principales retos. El seguir preparándome, porque fue un pendiente que dejé de mis primeros años de servicio, era yo soltera y siempre estuvo en mi mente estudiar una maestría muy pronto y no lo hice hasta que estuve en esta escuela

y cuando ya estaba casada y con dos hijas, entonces era un reto que tenía pendiente y lo vine a concretar hasta hoy.

Hoy en día los retos que tengo como docente a nivel superior son muchos y me preocupan demasiado; una es la implementación de planes y programas de futuros docentes en nivel primaria y preescolar, como formadores de docentes creo que me estoy enfrentando a muchas situaciones muy fuertes, al diseño de plan de estudios, de entrar a procesos con los alumnos en los que uno tiene que conocer de manera muy profunda el plan que a veces revisamos el plan de estudios y no precisamente tiene los elementos que uno quisiera encontrar para dárselos a un futuro docente.

Actualmente los retos son el formar docentes idóneos y no idóneos, y eso me da mucho a mí, porque yo estoy aquí formando docentes, educadoras y van y presentan un examen de oposición para el otorgamiento de una plaza y si salen no idóneos, ¿será que yo docente formadora no soy idónea, y no les estoy dando los elementos?!, eso también es un reto muy fuerte. Y que también estos planes de estudio están basados mucho en el uso de las tecnologías de la información, internet, etc. y esos lugares no cuentan con eso todavía, no sé si el gobierno federal no se dio cuenta, no creo porque si se supone que lo hace gente especialista con el uso de las TIC'S podía aplicar en todos los lugares de la república mexicana, hoy en día no tenemos internet amplio para poder realizar muchísimas actividades que sugieren los planes de estudio.

Otro reto al que me enfrento es que recibimos a alumnos de nivel medio superior que vienen de preparatorias que no saben leer, no saben interpretar un texto, que les cuesta mucho comprender, les cuesta trabajo escribir y son retos muy fuertes para mí, en esto que te decía de tecnologías de la información varios de los cursos de este plan de estudios de 2012 de las escuelas Normales, que los alumnos están en un portafolio y que los suban a un blog, terminamos haciendo unas carpetas porque no tenemos internet, y yo trabajo con muchas chicas porque el plan así lo requiere, y las alumnas no saben hacer un blog, algunas no han tenido contacto con las TIC's en nivel medio superior y aquí a nivel superior ya lo requiere y es algo desgastante y ese es otro reto.

10. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Me parece que algo que tuve que aprender y que tuve que poner en práctica fue que todo docente tiene que ser capaz de resolver problemas en el contexto en el que se encuentre, bueno si no hay internet por ejemplo a nivel superior tengo que encontrar otra solución. He tenido que aprender que el contexto de mis alumnos es esencial para que yo a partir de ahí poderles generar nuevos aprendizajes, porque si tengo alumnos que no saben leer o que no saben interpretar un texto, cómo voy a pretender darles cosas demasiado complejas, que no van a ser capaces de interpretar.

He tenido que aprender también que muchas de mis alumnas su opción principal no ha sido la docencia y que un compromiso mío, personal, es generarles la motivación y que aprendan a valorar esta profesión; yo estaba con esa idea de que si no te gusta la carrera vas a ser un mal docente, pero hay sus pequeñas diferencias, hay algunas que al inicio no les ha gustado la carrera y conforme se meten en el proceso, hay una palabra, se van apasionando, le encuentran el sentido a la importancia de la carrera profesional y entonces hacen grandes cosas, pero me parece que tiene mucho que ver con cómo tu docente les generas ese interés,

los motivos, los metes en este proceso, eso también tuve que aprender porque a veces las cosas no son como tu quisieras y hay que ir resolviendo problemas, obviamente no de lo que se me ocurra, no empíricamente, porque sino terminas haciendo cosas triviales, sin sentido, como que a cada cosa le debes de dar el sentido y la solución lo más profundamente posible y que esto te genere resultados y esto lo aprendes después de que te das cuenta de que las cosas no son como tu pensabas.

11. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene? Por las características del plan de estudios de esta escuela, del modelo educativo de nuestro país, pues el enfoque que tiene es el de competencias, en mi consideración tengo algunos debates en relación a eso a las competencias, pero lo cierto es que el modelo es así, entonces una de las cosas que sí trato de ubicar en las prácticas que desarrollo, trato de que esas prácticas estén basadas en esos planteamientos constructivistas de la educación y me llama mucho la atención, me parece que si es real, ver esta parte de tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, sus zonas de desarrollo real con las que llegan, siempre es importante que tu docente sepas qué saben tus alumnos al respecto de lo que van a construir con ellos.

Después, ya partiendo de lo que saben tus alumnos, tu docente, experto, qué es lo que les vas a facilitar para que ellos potencialicen su aprendizaje, para que después ya podamos cerrar con esa parte de que los alumnos ya hagan cosas por si solos. Qué producto de lo que sabían y tu docente les diste, ellos puedan llegar a potenciar su aprendizaje por si solos, eso sí lo considero importante y trato de integrarlo a mi práctica actual con mis alumnos de educación superior, después cerciorarme de que esas competencias que hemos construido podamos llevarlas a la vida cotidiana.

Me he dado cuenta también que muchas veces hay una serie de factores que intervienen para que estos procesos no sean del todo fáciles, es complicado, pero trato de llevarlo a la práctica este tipo de enseñanzas. Evaluarlos que es todo un proceso por demás complejo, de repente cuando veo todo esto, de carpetas de evidencia, digo y ahora ¿cómo le voy hacer?, trato de buscar un mecanismo que me ayude y que me permita evaluar las evidencias de los alumnos de la manera más significativa, después descubro que hago un poquito de evaluación un poco conductista porque muchas veces los alumnos dan en relación a lo que tú les exiges y trato de integrar esos elementos a mi práctica docente, centrados a esa visión constructivista que sí me gusta y que sí la veo posible, aclarando que con algunos aspectos se puede dificultar.

13. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? Yo considero que cada una de las experiencias que he tenido en relación a los niveles en los que me he desempeñado han sido significativas, por ejemplo hoy en día estar desempeñándome en una escuela de nivel superior donde se oferta la licenciatura en educación preescolar, considero que actualmente me ha servido el haberme desempeñado en otro momento con niños, como que esos elementos de cuando fui maestra, docente o educadora, con grupos de niños pequeños, me ha dado muchas tablas para poder desempeñarme aquí, tengo la experiencia, ¡ah! pero también considero que el haber sido ATP de un sector, de una zona, me dio experiencias mucho muy significativas del trabajo que se realiza con educadoras.

Yo creo que esos tres escenarios que he pisado de la educación, han sido significativos, el trabajar con niños pequeños ha generado grandes experiencias que hoy en día me sirven para compartirlas aquí, el haber sido apoyo técnico y haber trabajado con educadoras también me ha dado tantos elementos, varias experiencias prácticas que hoy en día me sirven aquí, es muy apasionante trabajar en nivel superior con señoritas con chicas que tienen verdaderamente el propósito, la meta, la mira de ser licenciadas en educación preescolar, es muy apasionante.

14. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestra? Cuando estuve en preescolar el trabajar en escenarios muy pobres, el primer jardín de niños, la primera comunidad en donde yo trabajé era muy pobre, fue una de las experiencias que más me marcó. Mientras el docente está pensando en transmitir conocimientos, el alumno de tres, cuatro años, no ha comido, acaba de presenciar un problema entre papá y mamá, papá sobre todo golpeó a mamá, hace mucho frío y el niño apenas si lleva un suéter muy delgadito y roto, entonces esas son las experiencias mientras tú quieres transmitir el conocimiento y tu práctica y el alumno está en condiciones deprimentes. He llorado con ello, lloré con ellos y han sido las cosas que más me han marcado, ahorita, actualmente esas cosas que me han marcado, es ver y poder percibir, y conocer a profundidad la parte humana de mis alumnos, pasa lo mismo, pero con alumnas de otra edad.

Entonces sucede de que llegas aquí y les exiges el contenido, la carpeta de evidencias, la tarea, que participen, que te digan el contenido del texto, y sucede que la alumna no está bien emocionalmente y esa es una de las partes que debe de tener el docente de sensibilidad, tiene que ser lo capazmente sensible de entender a sus alumnos sean pequeños o sean adultos, y eso es lo que más me marca esa parte sensible del ser humano y que a veces como maestro no ve por muchos factores. Hoy en día que estoy en esta escuela y estamos en cierre de semestre, entonces yo maestra necesito las cincuenta mil evidencias, no sé si las voy a revisar todas, pero yo las necesito, ha y quiero que la carpeta este completa, en óptimas condiciones de calidad, cosas de forma y entonces...no me di cuenta que una de mis alumnas ya no tenía dinero para sacar las ultimas impresiones de su carpeta de evidencias, y entonces yo en ese momento no lo vi, no me di cuenta y yo exigí la carpeta y en ese momento estás mal, y entonces ya después supe y me entero, se acercó conmigo la representante de grupo —¡maestra pasó esto y esto!— y me dije —¿cómo no me pude ver dado cuenta de esta situación?— por citar un ejemplo entre muchos, y esa es la parte que más me marcan la parte sensible, las experiencias que no debemos perder de vista y somos humanos y que tenemos cosas que de repente nos pasan y que como docente no las veo, por ejemplo en este grupo de preescolar muchísimas alumnas desertaron, empezaron 32 y ahorita son 20, yo de repente me hago preguntas y digo ¿por qué se fueron?, y esas son las que te marcan y me quedo con esa culpa personal.

15. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia? Me parece que los tres ámbitos que he pisado en la educación, han sido significativos, el jardín de niños, ha sido de las experiencias que hoy en día sigo jalando, yo de repente voy a observar la práctica de una alumna porque tengo alumnas de acercamiento a la práctica y de repente no me quiero perder el espacio de meterme a trabajar un ratito con los alumnos de preescolar ¡ya lo tengo!, y de repente mi subdirectora académica, nos dice: —¡no, dejen a los alumnos que sean!, ustedes solo son observadoras, es el desempeño de las alumnas—, pero

no me quiero perder esa oportunidad de estar un poquito con los niños, fue mi primer escenario.

Como apoyo técnico ATP, igual trabajé con compañeras observadoras, observar su práctica, compartir con ellas curso y talleres, también hay una amplia gama de experiencias que te dejan con un buen sabor de boca, con muchos retos, eres el ATP y resulta que a educadora sabe más que tú, se supone que el apoyo técnico pedagógico es el que te guía, te orienta y sucede que llegas a tal jardín de niños y las educadoras mis respetos con grandes experiencias frente a grupo y aprendes muchísimo y pues bueno este escenario en el que estoy actualmente pues igual es un escenario muy rico en potencial de las alumnas, de muchos retos.

Hace algunos meses cuando salió la última generación de licenciados en educación preescolar con el plan de estudios anterior, porque quiero decirle que estamos estrenando plan de estudios nuevo, nació en el 2012 apenas va a salir la primera generación y me quedé a pensar que ahorita ya solo estamos formando alumnas que tienen que dar como resultado que sean idóneas o no idóneas, y ese no idónea ¿cómo te impacta a ti como formadora de docentes? y con todo lo que nos bombardean también nuestras autoridades educativas dicen que las escuelas Normales no formamos alumnos con el desempeño que se requiere, para quienes somos formadores de docentes por vocación porque nos gusta y que estamos en este ámbito, si nos pega muy fuerte que una autoridad educativa diga negativas de las escuelas Normales, si hay muchas deficiencias pero si habría que ver que parte le toca a nuestros gobernantes, entonces sí es muy complejo pero también son retos.

16. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Necesitamos una educación más humana, todos los que estamos en el ámbito educativo, necesitamos una educación más humana, necesitamos una educación menos politizada, que no se lleven a la educación entre los intereses de unos cuantos, y que volteen más a ver la realidad de la educación en México, de la educación básica, de la educación media superior y de la educación superior.

Me gustaría soñar más con que haya mejores ofertas desde las instituciones a las que les corresponde facilitar una mejor educación, pero que también haya mejores maestros porque también tiene que ser un compromiso mutuo, porque también tenemos maestros que no somos buenos maestros y me parece que ahí fallamos los dos, fallan nuestras autoridades, con el tipo de política educativa que implementan, pero también fallamos nosotros.

Entonces también me gustaría y sueño con una educación más sentida, con más sensibilidad, que sepa que cuando yo me pare en un grupo de preescolar, primaria, secundaria, yo docente dé el máximo esfuerzo para dar a los alumnos los resultados que se requieren, pero también me gustaría que mi autoridad educativa valore ese trabajo que yo hago, que no me enfrasque en idóneo y no idóneo; y que no olvidemos que nosotros producto de procesos de formación, hoy en día quieren que seas idóneo pero no ven lo que hay, lo que traes detrás de ti, una educación más centrada en lo que necesitan los alumnos, los maestros, de menos política, una educación que tenga parámetros internacionales —¿por qué no?—, pero que esos parámetros no te den un pisotón, porque por ejemplo la OCDE te deja hasta abajo, y sí, debe haberlo pero no que rija el proceso de educación, pero yo creo que es un sueño, nuestra realidad es muy distinta, me parece que cada vez la educación en México está pasando por situaciones más complejas, y eso hace que tal vez el sueño que tenga no se convierta en realidad.

17. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

A mí me gustaría que sucediera que estuviera en actualización constante, me gustaría esa actualización constante porque eso me permite generar cambios en mis esquemas de práctica que no están del todo bien, pero si yo no estoy actualizada me enfrasco en un esquema de práctica, entonces primero me gustaría estar siempre actualizada.

Me gustaría también desarrollar un poco más mi sentido de sensibilidad hacia mis estudiantes porque eso me permitiría conocer profundamente sus necesidades, esa es una parte que a veces no veo y me gustaría que cambiara todo este proceso de política educativa en el país, no todo por completo, pero sí cambiara aquello que tiene que ver con los intereses personales de grupos muy reducidos de poder, por ejemplo Mexicanos Primero, sin demeritar que hacen procesos de estudios muy interesantes que nos tiene que servir a los docentes para darnos cuenta en que estamos mal, y ciertamente eso yo no lo pongo en duda, pero es un grupo de poder, que más que interesarse en la educación de su país, se interesan por otro tipo de cosas; me gustaría que a esos grupos no se les diera tanta apertura, lejos de sentar bases o referencias de una mejor educación, nos dan con todo, demeritan nuestra imagen y ellos no tendrían por qué ganarnos terreno.

Me gustaría que las Escuelas Normales siguieran existiendo por muchos años pero en otras condiciones, esas condiciones en las que el gobierno tiene a las Escuelas Normales son muy ridículas, te exigen a ti maestro pero no te dan las condiciones para que tú puedas dar más, los planes de estudio están por demás complejos y exigen todo del alumno y el nivel medio superior por ejemplo aquí en el estado hay COBAES, Telebachilleratos, no se dan cuenta de ofertar una buena educación media superior y en la educación superior están exigiendo los planes de estudio con todo, entonces me gustaría, que las escuelas Normales tuvieran otras condiciones de verdadera escuela de nivel superior, y eso me ayudaría a cambiar situaciones de mi práctica.

Espero que esta información realmente le sirva para algo, me parece que cuando te van a hacer una entrevista no debería ser pero deberías conocer un poquito el guion para saber de qué se va a tratar, sin embargo traté de atender a cada uno de los cuestionamientos que espero que le sirvan, que es bueno este tipo de estudios me parecen muy interesantes porque nos permite ver cómo estamos y sobre todo meterse al lugar donde está lo interesante del estudio de muchas situaciones y que está aquí la práctica porque hay muchos estudios que se hacen detrás de un escritorio y agradecerle el espacio.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Epicuro

EDAD: 48 años

FECHA: 25 de enero 2016

ESCUELA: “Sierra Hidalguense”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

He estado trabajando en primaria, secundaria, preparatoria y últimamente en nivel superior, he trabajado en escuelas particulares de educación superior, en el Cbt de Teoloyucan, prácticamente aquí llevo 13 años el 3 de mayo cumpla 13 años aquí en la Normal y lo demás ha sido en nivel básico.

No tuve educación preescolar, empecé desde la primaria, secundaria en mi pueblo que se llama el Ocotito Guerrero, la educación media superior la estudié en Tierra Colorada, Guerrero, y mi formación la estudié en la Escuela Normal Sierra Hidalguense aquí en Tianguistengo, llegue aquí a la Normal en el año de 1986, se me presentó la oportunidad de estudiar aquí la licenciatura en educación primaria, de hecho de esta escuela Normal Sierra Hidalguense, soy la segunda generación en licenciatura en educación primaria, con el nuevo plan de 1984 cuando se le da el rango de nivel superior a todas las Escuelas Normales y desde entonces hemos estado batallado en el proceso educativo.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Empecé a trabajar en el año de 1990, aquí en el estado de Hidalgo en educación básica, posteriormente me fui al estado de Guerrero también en educación básica y educación media superior y en el año del 2003 es cuando llegué al estado de Hidalgo a la Escuela Normal y en el estado de Veracruz también en educación superior año y medio, y en universidad en Teoloyucan (Veracruz). Tengo 25 años de servicio, no ha sido continua mi trayectoria porque pedí dos años por vía sindical, artículo 43, y posteriormente me tuve que salir del servicio educativo para venirme aquí al estado de Hidalgo, en realidad los años de servicio bien dedicados a la educación han sido 20 años.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro? ¿Por qué decidió ser maestro?

Desde muy pequeño siempre mis ilusiones era ser maestro, cuando yo estaba chico, yo decía que quería ser “maeto”. Yo decidí ser maestro prácticamente desde que tenía 6 años y me

gusta más que nada esta profesión, la elegí por vocación porque realmente una de mis inspiraciones era ser maestro, porque siempre me ha gustado servir, me ha gustado ayudar a la gente y a través de esta profesión es la que más se presta para poder servir, para poder ayudar, para poder sacar a la gente de la ignorancia y llamémosle así ignorancia porque lo que uno hace es enseñarles a que los niños descubran sus propios conocimientos y no nada más en esta profesión se ayuda a los alumnos, se ayuda a la comunidad en general, a toda la sociedad, es una de las profesiones más nobles que puede existir, porque aparte de lo que uno enseña también se aprende y te da la mayor cobertura, te da mayor facilidad de que uno pueda enseñar pero al mismo tiempo aprender es un proceso recíproco.

3. ¿Cómo se formó docente? ¿Por qué estudió donde estudió?

Bueno me formé docente porque me gusta, desde muy chico me gustó ser maestro por eso decidí formarme como docente y llego aquí a la Normal gracias a un tío que en paz descansa que trabajaba en la escuela Normal, porque de hecho cuando yo salí del bachillerato a pesar de que mis inspiraciones que eran ser maestro, mi situación económica con mamá y papá era muy mala entonces cuando salí del bachillerato viendo la situación yo me quería ir a Estados Unidos y en eso llegó el tío y me dice —¿por qué te vas a ir?— y me ofreció la oportunidad de irme con él, me dijo —yo trabajo en la Normal Sierra Hidalguense, ¡vámonos! —, y en ese momento tenía que tomar la decisión y fue que estudié en la Normal Sierra Hidalguense gracias a mí tío y fue un gran maestro, un gran ejemplo a seguir y llego aquí como trabajador en el año 2013 imagínate que orgulloso me siento de sentir que esta escuela fue mi casa de estudios, de formación, para que fuera el docente que siempre había anhelado y ahora laboro en ella, que contento y orgulloso me siento sirviéndole a la escuela que me cobijo durante cuatro años.

4. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro?

Maestro realmente significa mucho, maestro significa dar todo por el nada, significa servir y no servirse, proporcionar, dar conocimientos a quienes lo necesitan y dar muchas cosas para ayudar a quienes más lo necesitan.

5. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia en el ámbito rural? ¿Qué esperaba?

Bueno yo no esperaba nada de la gente, al contrario, yo lo que esperaba era ayudar a la gente, hace muchos años cuando yo empecé a descubrir muchas sobre este señor Rafael Ramírez Castañeda que fue un gran profesor en el ámbito rural, he leído algunas obras de él, me ha servido de mucho para poder ayudar a la gente porque créeme que este señor fue el ejemplo de la educación rural en México, y podría decir que él fue el padre de la educación rural. Hay muchas obras y entre ellas hay algunas en las que especifica la labor tan importante del maestro en ese tipo de ámbitos rurales, el ser maestro requiere de mucho compromiso, mucha responsabilidad, afortunadamente cuando uno ejerce la profesión con amor, con pasión, con entrega, con dedicación, no se dificulta nada.

6. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Una de las metas era irme a trabajar donde más me necesitaran, yo jamás aspiré en irme al ámbito urbano porque yo dije: —si en verdad quiero ser maestro, es allá donde lo voy a lograr—, entonces esa fue una de mis metas e ideales irme a comunidades. De hecho, desde que empecé a trabajar tuve la oportunidad de irme a comunidades urbanas y no acepté porque

dije — ¿qué voy hacer allá si están cómodos, lo tienen todo? — y acá en el contexto rural pues no, y para eso está uno, para ir a descubrir algo nuevo con los niños.

7. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

Yo me enfrenté a la realidad, ¿cuál es la realidad? de que había muchas cosas, por ejemplo, cuando yo empecé había documentos que no sabía ni cómo hacerlos, en la Normal no te enseñan, vas a ir hacer esto y esto, y tienes que aprender esas cosas. Como en aquel entonces cuando yo empecé a trabajar en 1990, los planes o programas eran muy distintos como ahora con la reforma que se está viviendo. Yo tenía que ver la forma de hacer un acta de defunción, una solicitud dirigida a alguna persona, algún funcionario para poder conseguir cosas para la escuela, porque están muy pobres, se necesitan hacer muchos trámites y se me dificultaba al principio, ya después va uno adquiriendo experiencia, y ya no se le complican mucho las cosas.

Otra de las cuestiones que se me complicó mucho, fue cuando llegamos al servicio, realmente nos falta mucho, llegamos con los ojos cerrados, en la cuestión de hacer trámites administrativos, y luego me enfrento que me mandan con el cargo de director, entonces sí estuvo un poco pesado; en ese entonces tres maestros que nos mandan a esa comunidad y yo recuerdo el nombre de Diana la Reforma, municipio de Tehuacán de Guerrero Hidalgo, caminábamos 12 horas para poder llegar allá, no había servicio de luz, servicio de agua, la alimentación que nos daban era muy mal en comparación de lo que hay en el medio urbano, pero más sin embargo eso no era una limitante para que nosotros pudiéramos salir adelante con la niñez, teníamos que buscar dinámicas, estrategias, formas para enseñarles a los niños.

8. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Lo que aprendí fue a realizar esos trámites administrativos, a convivir con gente experimentada, a convivir con los padres de familia, a relacionarme con los niños, con toda la sociedad que yo laboraba, en fin, tuve que aprender muchas cosas de las cuales me formaron más como docente y me siguen formando, porque uno nunca deja de aprender como docente, es más como ser humano nunca dejamos de aprender, pero en el ámbito que es la docencia, día a día estamos aprendiendo.

9. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Bueno la práctica docente tiene unas características muy buenas, porque desde que uno está como estudiante uno las realiza, pero las realizamos como estudiantes, ya cuando las realizamos como titulares frente a un grupo pues ves las cosas diferentes, porque una de las cuestiones que ahí logras es que tienes que hacer reuniones con los padres de familia, tienes que formar el comité de padres de familia, tienes que aprender a realizar actividades dentro de la comunidad, deportivas, culturales, de diferente ámbito, entonces son prácticas cotidianas que te hacen ir madurando, que te hacen ir fortaleciéndote más como ser humano, pero también como profesor que eres.

10. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente?

Una de las experiencias más significativas que he tenido, es que cuando llegas a ese tipo de comunidades, los niños no saben leer ni escribir y cuando tu enseñas a un niño a leer y a escribir y cuando te das cuenta que el niño ya empieza a leer y a escribir que emoción para el niño pero que emoción también para el maestro.

Yo recuerdo en una ocasión a un niño salió de la comunidad, lo acompañamos con su papá y su mamá y el niño en la calle dice — ¡mamá! ¿ya sabes cómo dice ahí?, yo ya sé leer y escribir—, entonces es una gran satisfacción para mí, el saber que el niño ha aprendido mucho de ti, que tú le estas transmitiendo ese conocimiento.

Otra de las satisfacciones que tienes es que a lo largo de tu vida que ya pasó el tiempo alguien te saludé y te diga —maestro ¿se acuerda usted de mí?, ¿se acuerda que me enseñaba?, yo lo recuerdo muy bien a usted profe—, me dio mucho gusto, el que ya hayan pasado seis u ocho años y que te sigan recordando bien y esa es otra de las satisfacciones que te queda como docente porque quiere decir que sí enseñamos bien y que en ningún momento el alumno te llegue a recordar con un mal recuerdo.

11. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestro rural?

Bueno ahorita ya no he trabajado en el ámbito rural, y no porque ya no haya querido sino porque se presentó la oportunidad de trabajar aquí en la Escuela Normal desde el año 2003, pero bueno aquí también puede ser un ámbito rural pero no básico, estamos en nivel superior pero esas experiencias también me han gustado porque aquí ha habido alumnos ya formados, ya docentes y que te siguen recordando, y te encuentras en la calle con ellos y te dicen —¡profe se acuerda!—, te siguen recordando bonito y eso es gratificante, te motiva a seguirme preparando, a seguir echándole más ganas, incluso aquí en la escuela yo tengo la costumbre de decirles a los jóvenes que hagan una autoevaluación, pero por escrito y en esa evaluación les pido un comentario referente al desarrollo del curso, en referente al desarrollo del docente, y me han hecho buenos comentarios, también les he dicho —si me van hacer una crítica no me molesto al contrario eso me sirve, me fortalece—, y eso es gratificante, en su mayoría, prácticamente todos, no me hacen una crítica mala sino que me fortalecen con sus comentarios.

12. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

El medio rural y ahorita aquí en la Normal. Pero definitivamente ha sido el medio rural, porque es ahí donde uno aprende realmente a ser maestro. Ahí es donde realmente aprecias tu profesión, es donde realmente te hacen un maestro, ahí es donde realmente aprendes muchas cosas que no viviste en tu escuela Normal, cuando te formaste, entonces siempre el medio rural te va a dar una mejor formación, tanto indígena como rural, lamentablemente yo no sé ninguna lengua indígena, y yo me encontré en comunidades que hablaban una lengua indígena que en este caso es el Náhuatl, y yo tenía que buscar un traductor y entonces es otra de las experiencias gratificantes porque de una forma u otra aprendí una que otra palabra que ahorita como ya no las practico, ya no las digo ya se me olvidaron, pero aun así escucho algunos señores hablando la lengua Náhuatl y yo algunas palabras se las entiendo, y son de las cosas que me fortalecen, en el medio rural se aprende definitivamente.

13. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

La educación ahorita está pasando por una situación muy difícil lamentablemente, el gobierno a mi manera de pensar, muy propia, el gobierno con esta reforma, le ha dado mucho, le ha pegado mucho a la educación, sobre todo al magisterio, yo no sé qué tenga el gobierno en contra del magisterio, yo entiendo y no me espanto de que él maestro se le evalúe, pero ha denigrado tanto la imagen del maestro, ha causado por esos medios

ideáticos, medios de televisión, la radio, ha generado mucha confusión en la sociedad, a mí me duele mucho eso porque realmente las situaciones son otras. El gobierno piensa que como se vive en la ciudad se vive también en el campo, en el medio rural, en el medio indígena, pero no, es muy diferente.

Y otra de las cuestiones que me duele mucho es que los programas o los libros de texto no los hacen realmente personas que sean o que tengan el perfil de docentes, y por ejemplo quienes son secretarios de educación no tienen el perfil para serlo, entonces eso ha venido a darle en la torre a la educación en México. Entiendo que tiene que haber reformas, que tiene que haber cambios, eso es algo que tiene que existir y eso no me espanta; pero realmente lo que ha hecho el gobierno es atacar al maestro, atacarlo en muchos aspectos, sobre todo en la cuestión de su salario, no tenemos un salario digno, a comparación de otras profesiones tenemos un salario muy por debajo, vamos lo comparamos con un salario de un senador, un diputado, nombre ellos son los que prácticamente tienen los mejores salarios, no se diga del presidente, del secretario de educación, tienen unos salarios exagerados, y a comparación de lo que un maestro gana \$3,500.00 a \$3,800.00 quincenales, así el gobierno dice que estamos bien económicamente cuando estamos de la patada.

Y también a mí me duele porque el gobierno ha manifestado a nivel mundial que en México la educación va bien, cuando la realidad es otra cosa, la educación en México está por los suelos, es mi manera de ver las cosas, de manera generalizada, esto que te digo es un comentario muy personal, y créeme que si me da tristeza que no hayamos tenido gobiernos que realmente se fijen en tener un buen sistema educativo en México, no le ponen el empeño, le ponen empeño a otras cosas, y no a lo que es la educación cuando es la base del éxito, cuando en un pueblo hay educación hay éxito, hay progreso y este progreso que se ha dado en México, ha sido para unos cuantos no para todos. Yo a veces pienso que nada más le tapan un ojo al macho para decir que en México estamos bien, si es cierto, yo también estoy de acuerdo que habido cosas buenas en la educación por ejemplo si nos ponemos hacer memoria, cuántas escuelas había antes y cuántas hay hoy, en todo tipo, a nivel superior. En ese aspecto hay que reconocer que el gobierno le ha puesto empeño a lo que son la creación de escuelas, al mejoramiento de escuelas tanto en aspecto físico, materiales y en todos los aspectos, ha hecho cosas buenas el gobierno, pero a veces por los actos que realiza le da en la torre al magisterio.

14. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Yo sugiero en la práctica docente, hay que preparar más al maestro, hay que saberlo orientar, hay que saberlo guiar porque a veces surgen los cambios, las reformas, y te mandan los programas y háganlo como más te venga. Entonces si el gobierno va hacer un cambio una reforma, pues primero debe guiarlo, y no preparan al docente, solo ¡al ahí se va y hazle como quieras!, los libros de texto gratuito que también sean repartidos como debe de ser y a tiempo, porque en las escuelas de educación básica del medio rural no llegan los libros a tiempo, entonces tienen que saber distribuir esos libros gratuitos, supuestamente porque ahorita la educación según el gobierno dice que es gratuita, pero ahora no, se paga.

Créeme, es lamentable porque los padres de familia deben de pagar sus cuotas, y que realmente distribuya todo el equipo que tenga que distribuir en donde sea, que más lo necesita, porque lo manda a escuelas donde prácticamente tienen todo, las escuelas

indígenas están abandonadísimas, por ejemplo, los sanitarios están muy mal en las escuelas rurales, y dice el gobierno que están bien, yo creo que nunca se han ido a parar o ver el tipo de situación de esas comunidades. Sí ha habido mejoras en la educación, pero no ha sido de forma equitativa, igualitaria, y eso es lo que hace falta distribuir las cosas de manera equitativa.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Pitágoras

EDAD:

FECHA: 18 de enero 2016

ESCUELA: “Sierra Hidalguense”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Mis estudios de Normal, los hice aquí (Escuela Normal Sierra Hidalguense), egresé en 1989, con el grado de licenciatura, después de haberme ido a trabajar estudié una licenciatura en Español, después ya ingreso aquí en la Normal y después de ir ejerciendo estudié mi maestría, en la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo (Pedagogía, con especialidad en Investigación Educativa); eso en cuanto a la formación. En cuanto a lo laboral he sido coordinador de distintos cursos, docente en distintos planes, he sido asesor de documentos recepcionales.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Egresé en 1989 e inicié a trabajar en el Estado de México. El Estado de México se divide en dos regiones, Valle de México y Valle de Toluca, yo estuve en Valle de Toluca, en una comunidad rural. Había que cruzar milpas, potreros para llegar a la escuela, ahí estuve un año, al siguiente año dentro del mismo Estado de México ahora en la parte norte, por Jilotepec, Santiago Oxthoc se llama la comunidad, la escuela era de organización completa, un maestro por grupo, es una de las pocas escuelas en las que la comunidad se ha preocupado por construirle una casita a cada maestro que trabaje, usted llega y la acondicionan, la amueblan, la pintan. La casita en la que yo viví tenía una recámara, sala comedor y baño. Estuve ahí un año, ya después hice mis gestiones, mis trámites para cambio y ya llegué a Hidalgo, pero para llegar aquí estuve en Mineral del Chico, hice una permuta a Metztitlán y de Metztitlán ya llego acá, esa ha sido mi trayectoria.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro?

Desde que terminé el bachillerato, yo estudié el bachillerato en Zacualtipán y de ahí como unos familiares estudiaron acá, vine, hice el examen, lo pasé, me quedé y aquí sigo. ¿Sus familiares siguen dedicándose a la docencia? Una de ellas ya falleció y algunas otras siguen

ejerciendo la docencia. Un hermano que no estudió aquí, sino en una particular, en la Rojo Gómez de Pachuca, este año ya se jubila.

3. ¿Por qué decidió ser maestro?

Me comenzó a llamar la atención el trabajo de la docencia porque veía a mis primos cuando estudiaban cómo hacían sus tareas, preparaban sus clases, sus planeaciones y materiales para irse a la práctica y en algunas ocasiones llegué a acompañarlos a sus clases muestra y a partir de ahí me gustó.

4. ¿Cómo se formó docente?

Cuando terminé mi bachillerato y al ver que mis familiares, uno ya ejercía la docencia y otros estaban en formación, ahí decidí. Me gustaba ver cómo preparaban con cuidado sus materiales, cómo llegaban a las escuelas y daban clase a sus alumnos.

5. ¿Por qué estudió donde estudió?

Porque era la escuela que quedaba más cerca.

6. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro?

Apoyar a los demás, en este caso a los jóvenes que están en formación. En su proceso de formación como persona y como profesionista.

7. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia? ¿Qué esperaba?

Que implicaba mucha responsabilidad, sobre todo mucha preparación, para estar frente a grupo.

8. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Cuando yo egresé lo primero era conocer el lugar donde iba a trabajar, las condiciones del lugar, pero sobre todo cómo empezar mi trayecto con los niños, con el grupo que se me asignaba. ¿Cómo se imaginaba usted ese trayecto maestro? Fácil. ¿Y fue así? ¡No, no! Es difícil, es complicado porque tiene uno de conocer a los niños, cada niño es diferente, sus virtudes y los problemas con los que llegan, y no evadirlos sino cómo lograr que aprendan a pesar de los problemas.

Mi meta era atender de la mejor manera a los grupos que me asignaran, eso en el ámbito urbano, rural, marginal, indígena. ¿Ha trabajado en esos medios? En el indígena no, pero hemos salido a conocer esos contextos con los alumnos; tanto en este plan como en el anterior los primeros semestres iniciamos con eso, en llevar a los jóvenes a que conozcan los diferentes contextos. Que se den cuenta cómo los contextos incluyen el proceso educativo, anticiparlos a los contextos urbano, rural, marginal, indígena; a la docencia, a la responsabilidad.

9. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

En primer lugar, a entender los distintos comportamientos, las dificultades de por qué no se logra el objetivo, los propósitos que marca el plan de estudios, la escuela y las situaciones en las que viven los niños, las condiciones.

¿En el medio rural a qué se enfrentan los niños? Yo inicié en un rural marginado se podría decir, los niños carecen de apoyo por parte de sus papás, porque por más que el papá le quiera apoyar, le quiera enseñar, no sabe. No tiene el nivel de escolaridad para apoyarle, en esos contextos el niño trabaja, saliendo de su horario de clases el niño va a trabajar, el traslado que hacen de sus casas a las escuelas es otra problemática, las condiciones de alimentación de cada niño, una infinidad de problemas. En la vida más sencilla tenemos que buscar las mejoras; aunque también en esos contextos no fácilmente se puede contar o se puede diseñar todos los recursos que se necesitan.

10. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Lo que tuve que aprender es a conocer los planes de estudio, porque aquí los vemos, pero no asumimos toda nuestra responsabilidad, como que no los interpretamos adecuadamente, entonces al llegar al campo laboral, lo primero que se enfrenta es eso. Tener un grupo es una gran responsabilidad y ahora partir de ahí, implementar actividades.

11. ¿Qué prácticas desarrolló?

Primeramente, a entender la situación, las condiciones en las que llegan los niños. En esos contextos (marginales) uno se tiene que acercar lo más que pueda a los padres de familia, a visitar frecuentemente a los papás y eso ayuda mucho porque se conoce las situaciones en las que viven, se conoce las formas de los papás —que son pocos—, cómo ayudan a sus hijos. Y lo que más se logra, es el acercamiento y la confianza con los papás y así poder pedir apoyo a los papás para la escuela; porque si está uno en el salón esperando a que lleguen los niños, trabajan con los niños y de vez en cuando tratar a los papás, no se logra. Y el hecho de visitarlos o a veces de reunirlos, no con la intención de platicar del aprovechamiento de sus hijos sino de estar con ellos.

Aprendí muchas cosas, en las prácticas que fui desarrollando, es la de socializar, tener noción, acercamiento y lograr más confianza con ellos.

12. ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Mi práctica es distinta a los demás, no sé si sea mi carácter o qué sea, soy muy accesible, hasta para que se entienda mejor el tema. No me gusta ser autoritario, impositivo, me gusta lograr las cosas de una manera más flexible.

¿Tiene alguna estrategia que usted implemente? Darles mucha confianza sobre todo y explicar detalladamente. Analizar desde un principio el problema de cada asignatura, cada que se va trabajando una unidad, desde el principio revisar la unidad, lo que pide la unidad, qué trabajo, qué se tiene que entregar al final de cada unidad, cómo se va a evaluar, qué criterios se van a tomar en cuenta.

13. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente?

Las prácticas que realicé, el estar en mayor contacto con los alumnos, eso es lo que nos hace llegar a la realidad de nuestra formación. Realizar las prácticas en contextos marginales, porque ahí nos damos cuenta de que los niños a veces no tienen ni un lápiz y eso ya cuando estamos en ejercicio nos hace entender al alumno, de no querer exigirles materiales o recursos, o cosas que no están a su alcance. Realizas la práctica con los materiales que estén al alcance, con lo poco que pueda tener el alumno y con lo que uno pueda proporcionar.

14. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestro?
El desarrollar los distintos cursos que se me han asignado y ver como los alumnos han apropiado o logrado los productos que se plantean en cada curso, la puesta en práctica de esas actividades.

Las experiencias que se han obtenido durante las distintas oportunidades que he tenido para ser asesor en los distintos trabajos recepcionales.

15. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?
Los de observación y acercamiento a la práctica. Lo que se trabaja en los cursos se pone en práctica y se observan los resultados, de los alumnos y de lo que uno ha proporcionado para su formación.

16. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?
Mi ideal sería que la educación no fue fuera tan...no hubiera tanto trámite, que no existiera tanta burocracia, que se quitara un poquito. Que la educación fuera más real, más apegada a la realidad, que no se impusieran tantas normas, tantas reformas y todo eso. Que se siguiera trabajando como anteriormente.

La reforma ha sido laboral, mismo plan de estudios, mismas condiciones en el aula, mismas precariedades ¿Reforma Educativa? Yo no la he visto. El hecho de estar trabajando en un plan de estudios (2012) desde hace varios años no tiene nada de reforma educativa, es más reforma laboral.

17. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Entender más a profundidad el plan de estudios, dominar el curso que me asignan, conocer más estrategias, conocer más elementos de la práctica y de esa manera creo que lograría mejorar.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Parménides

EDAD: 49 años

FECHA: 22 de enero 2016

ESCUELA: “De Las Huastecas”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Tengo la licenciatura en “Educación primaria”, soy egresado de esta escuela, tengo una licenciatura en “Psicología” en la Ciudad de México en la FEP Federación de Escuelas Particulares, que era un brazo, dependía de La Salle, escuela religiosa de Juan Bosco. Una maestría en el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo que tiene que ver con la tecnología en la enseñanza superior y una maestría en la UPN, Universidad Pedagógica Nacional en la sede regional de aquí en Pachuca con especialidad en “práctica educativa”.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

He trabajado en educación primaria, fui maestro rural, con niños de primaria, he trabajado en educación media superior en escuelas particulares, he trabajado en instituciones de educación superior también en particulares, fui apoyo técnico, es una especie de trabajo que se hace al interior de las instituciones de educación primaria que es el trabajo técnico pedagógico al interior de las zonas escolares, estuve en el centro de maestros, una escuela para maestros y actualmente estoy trabajando aquí en la Escuela Normal y han sido con alumnos de educación superior, con alumnos de educación media superior y los últimos 10 años en el Centro de Maestros, con maestros en servicio.

1. ¿Cuándo decidió ser maestro? ¿Por qué decidió ser maestro?

Pues la verdad fue circunstancial y eso lo comento aquí con mis alumnos, nunca pensé ser maestro, tenía otras iniciativas, quería ser médico militar, quise ser contador público, pero las circunstancias me trajeron aquí a la escuela normal, la necesidad más que nada.

2. ¿Cómo se formó docente?

Al no tener otra opción, porque mi idea era, al no poder entrar a la carrera de médico militar, me vine para Huejutla pero me vine pensando en irme para Estados Unidos, alguien me dice —¡hay convocatoria en la escuela Normal!—, a bueno, llego presento y me quedo en el

segundo lugar, entonces me pongo a trabajar en el taxi y así es como saco la carrera, pero la metodología o la disciplina que siento yo que adquirí fue en primer lugar el querer ser alguien, tener una preparación que me permitiera salir de la situación de vida de la cual yo provengo. Y en ese sentido me fui forjando y estableciendo metas de querer ser un buen alumno, un buen maestro y en ese sentido mi desempeño en la escuela; participé aquí en la escuela en la escolta, en la banda, en danza, me fui destacando, cuando egreso saco el segundo lugar en promedio y eso me ayuda porque el Secretario de educación, Zavaleta en ese entonces otorga que los primeros cinco lugares se quedan en la región, entonces en ese sentido yo me quedo aquí, toda la cuestión teórica, siento yo que, lo que me permitió dar un giro de vida porque yo no conocía nada de la docencia, fueron las teorías, las estuve revisando, analizando, me cambiaron completamente todo el panorama, mi situación personal, mi forma de ser como persona, me dio un giro de mil grados la escuela Normal.

Cuando salí a la escuela rural, mi sueño era regresar a la Normal y ya lo cumplí, entonces yo no sé si esos sean métodos o metodologías pero fueron circunstancias me fueron ubicando y bueno dije: —si ya no tengo a donde ir y voy a estar en este barco, pues voy a tratar de ser buen maestro—, pero siempre reconozco que nunca hubo vocación, siento yo que más que la vocación es la concientización, la responsabilidad, la ética, el compromiso, el contrato pedagógico que tú vas adquiriendo en tu formación.

3. ¿Por qué estudió donde estudió?

No tuve otra opción, no había opción, o era aquí o era en el ITA, que era ingeniero agrónomo y pues al momento presenté examen y pues no había otra opción.

4. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro?

Pues ser maestro es para mí una tarea, una actividad que me permitió reencontrar la parte humana, que me ha permitido sensibilizarme como ser humano y poder entender las circunstancias principalmente de la escuela pública, el hecho de cuando me mandaron a trabajar a mi primer escuela me dijeron: —no pues a la Huasteca, te vas a Huautla que está a una hora—, yo brincaba de gusto, dije —¡pues a una hora!—, pero cual, llego y camino seis horas y conocer las circunstancias de los niños pues automáticamente hubo una sensibilización en mi persona y considero yo que el ser maestro ha significado para mí ser un puente para poder ayudar a mucha gente desde la parte académica, psicológica, humana, por lo que representa la educación como la posibilidad de un proyecto de vida.

5. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia en el ámbito rural? ¿Qué esperaba?

Cuando uno estaba aquí, tuve prácticas con los medios rurales, entonces ya había algo de conocimiento, uno de los conflictos fue el náhuatl, yo no manejo el náhuatl, entonces a los maestros de recién egreso como castigo les dan los primeros años.

Algo muy difícil fue interactuar con los niños en el primer año por el náhuatl, yo no lo hablaba, entonces por ahí fuimos ideando formas de comunicación, pero lo que yo esperaba fue que lo que yo aprendí pudiera llevarlo a la práctica y presentar resultados, pero no fue así, de la escuela salimos muy idealistas y cuando llegas allá, la realidad es otra y te vas adaptando y me queda claro que la práctica es lo que te va reforzando lo que inicialmente te enseñan aquí.

6. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia rural?

El ser un buen maestro, un maestro nos dijo — ¡en el magisterio es bien fácil destacar! — ¿por qué? — porque en el magisterio hay mucho maestro mediocre que entran sin preparación, que han comprado plazas, entonces si ustedes se ponen las pilas, pueden destacar—. Entonces eso se me quedó mucho y saliendo de aquí en julio, en agosto yo ya estaba inscrito en la Ciudad de México en Psicología y me quedaba claro que había la necesidad de prepararse lo suficiente para poder avanzar y afortunadamente así lo hice, la parte de mi preparación me ha funcionado, me ha permitido, me ha abierto otros espacios y me ayudó mucho para llegar aquí.

7. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia? ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Primeramente a una cultura muy conservadora, muy tradicional, muy cerrada, los maestros y las autoridades también, me acuerdo cuando llegué a la comunidad de Tacorra, yo me quedaba a trabajar unas horas más, iba los sábados y un supervisor me mandó a traer y me prohibió que yo me quedara a trabajar porque el argumento que él planteaba era que yo predisponía a la gente de la comunidad que al rato no nada más me iban a exigir a mí sino a los demás maestros que se quedaran más tiempo y no le hice caso al supervisor, le expliqué, le di mis argumentos, el director igual. En una ocasión puse unos columpios con los padres de familia y a los tres días me los mando a quitar. Entonces esa experiencia habla mucho de la cultura muy cerrada del maestro, el otro es que yo estudié una licenciatura del cambio del 88, entonces ya se sube el rango de básica a licenciatura, entonces los maestros no nos veían bien, había un rechazo, nos señalaban y nos encomendaban actividades para comprobar si efectivamente teníamos las habilidades y las capacidades, y sí, efectivamente supimos resolver eso.

En una ocasión me acuerdo cuando se estaba dando un curso el tema era la pedagogía operatoria y un maestro se para y me dice — ¡a ver aquí tenemos un licenciado, que nos explique!—, y pues todo mundo volteó hacia mí y me puse colorado, nervioso, pero el maestro no sabía que me había titulado por examen y hablo del tema y explico, y bueno de esa experiencia el supervisor me hecha el ojo y me invita para ser apoyo técnico de zona y entonces el maestro sin querer me ayudó, porque su intención era perjudicarme y a partir de ahí me di a conocer y estuve 10 años como apoyo técnico, entonces eso fue a lo que se enfrentó uno es a esa parte de la cultura.

La otra es a las carencias de las comunidades rurales para poder realizar los trabajos en el sentido del analfabetismo de los padres, en la miseria en la que viven, la alimentación que le dan a los niños, situaciones a las que tú te desanimas mucho en el sentido de que te sientes impotente no poder resolver ese tipo de situaciones que son de fondo y que tienen un impacto en la educación de los niños y que la autoridad en este caso educativa nacional, estatal, municipal, nunca han querido verlo y más ahora con la reforma han querido responsabilizar al maestro de toda la deficiencia.

8. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Por ejemplo particularmente el problema de los primeros años era el método para enseñar a leer y escribir y entonces aquí habíamos trabajado varios métodos; mecánicos y el analítico y yo opté por el método global de análisis estructural que era un método analítico, que era más posible que el niño pudiera razonar y reflexionar más, entonces en ese sentido opte por

eso, pero además, la cuestión de la carencia que recojo yo de esa experiencia, la carencia de afecto de los niños de las comunidades, por cultura, los niños, los papás, las comunidades son muy cerradas, muy secas, muy poco afectivas, entonces de eso me di cuenta desde que yo estaba practicando en la escuela como alumno, entonces llego e implemento el desarrollo de esa parte afectiva con los chamacos y lo otro es la implementación de las estrategias que aprendimos, las estrategias didácticas, pero el problema allá era la cuestión de los materiales didácticos que los niños no los podían comprar y entonces eso se dificultó mucho.

9. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? La experiencia que me queda de formación es que la formación es fundamental, y se los comparto a mis alumnos, ¡yo soy producto del proceso formativo!, si yo no hubiera estudiado en la Normal, estuviera en Estados Unidos de obrero, la educación es una muy buena opción y una vez entrando a la profesión, la actualización permanente es fundamental y yo lo he estado experimentando porque he estado escalando, o sea la misma profesión o actualización profesional me ha permitido escalar, trabajar en diferentes niveles y he constatado cómo compañeros de mi misma generación ya no siguieron estudiando ninguna otra especialidad ni una maestría ni nada y siguen estancados ahí. Entonces considero que la formación y la actualización permanente es fundamental para tener mejores opciones y mejores resultados.

10. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestro rural?

Desde el punto de vista de la práctica pues la formación, la actualización te va cambiando el panorama, la visión del escenario, no es lo mismo que yo salga como licenciado en educación primaria a que tenga una especialidad, diplomados, una maestría, la mirada hacia a la práctica es totalmente diferente y por lo tanto tu accionar es totalmente diferente al hecho de haberse quedado con una sola mirada, así lo quiero yo describir.

Una experiencia que fue significativa allá en donde trabajaba y que caminaba 6 horas, había un niño que se llama Ermilo y normalmente llegaba tarde, no cumplía tareas y yo lo regañaba, y un día se me ocurrió hacer una visita domiciliaria, llegué como a las siete de la noche, había neblina, zona fría, y llego y pregunto por Ermilo y me dicen —está por allá en la cancha— y voy a la cancha y lo veo y está debajo del foco de luz, haciendo la tarea a esa hora, porque en su casa no había luz, descubro que su papá llegando se lo llevaba a la milpa y regresaban ya tarde y descubro que esa era la razón por la que no hacía la tarea y cuando vi eso me dije —¡pues que estás haciendo Parménides!— yo lo regañaba y le llamaba la atención y eres un flojo, y esa experiencia me cambió totalmente y a partir de ahí me preocupé más en focalizar más la vida personal de los niños que tienen que ver con los procesos de aprendizaje en la escuela.

11. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

Pues yo creo que todos, el hecho de trabajar con niños de primaria tiene una característica muy específica, el hecho de trabajar con alumnos de prepa, pues la cuestión de la adolescencia, y en educación superior es otra, pero cada una tiene sus particularidades.

12. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Yo creo que el maestro no puede desarrollar una conciencia ética pedagógica sino va acompañada de un proceso de formación de calidad. Las escuelas Normales sientan las bases

iniciales pero se tienen que implementar procesos; pero por ejemplo procesos que el gobierno establezca porque el proceso que yo te estoy planteando es muy personal bajo mi costo, aspiración personal sino hubiera sido así, quien sabe a lo mejor yo estuviera encajonado inicialmente, entonces siento yo que es el gobierno quien tiene que establecer y posibilitar esos procesos de formación permanente y actualización del maestro para que el maestro pueda desarrollar ese compromiso, esa ética y ese contrato moral pedagógico.

13. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Que el gobierno establezca procesos más específicos y donde recoja la participación, las experiencias, las opiniones de los maestros y que las políticas educativas sean de corte republicano o sea la reforma actual está respondiendo a organismos internacionales, se pierde mucho de lo que realmente como país, como nación podemos establecer, me gustaría que las políticas no fueran políticas sexenales.

Un ejemplo de ello es la reforma que implementó Enrique Peña Nieto, es educación básica y se va hacer otra para Normales; son situaciones que se deben establecer a partir de la participación del Congreso, establecimiento de políticas que trasciendan el sexenio y que no sean caprichos o puntos de vista del equipo del presidente en turno, para que podamos establecer un proyecto educativo de nación y no de partido sexenal, y que se apoye los procesos de actualización de los maestros pero no con fines punitivos sino con procesos que conlleven a evaluar el desempeño, dotarte de herramientas para que mejores, no sobre procesos de amenaza como está actualmente establecido.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Heráclito

EDAD: 40 años

FECHA: 25 de enero 2016

ESCUELA: “Sierra Hidalguense”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Estudí en la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal”, el Mexe. Trabajé en primarias y aquí en la Normal.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

En lugares, en San Bartolo Tutotepec, en Huehuetla, ahí trabajé en primarias.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro? ¿Por qué decidió ser maestro?

Pues por la necesidad de aquellos tiempos.

3. ¿Cómo se formó docente?

Pues a partir de la experiencia que fui obteniendo al egresar de la Escuela Normal.

4. ¿Por qué estudió donde estudió?

Por la misma necesidad, en mi familia somos 13 hermanos y pues la economía no era suficiente, varios de mis hermanos y yo tuvimos que emigrar a los internados para prepararnos.

5. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro?

Tiene mucho significado, en primera me hice maestro por convicción, por amor a la docencia.

6. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia en el ámbito rural? ¿Qué esperaba?

Lo que yo siempre esperé y deseé, fue tratar de que la gente de esas comunidades tuviera otras expectativas de vida, formarles otras ideologías, otras formas de ver las cosas, por los niños de la comunidad que yo les daba clases.

7. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia rural?

En primera seguirme preparando, después de la Normal, nunca me imaginé trabajar en Normales, sin embargo, pasó el tiempo y la única finalidad fue seguirme preparando, y en medio de que pasó el tiempo nos fuimos encontrando con otras personas que nos ayudaron a llegar aquí a la escuela Normal a dar clases.

8. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

Pues algunas situaciones de tipo político similar, que al ejercer la docencia lamentablemente uno tiene que formar parte de esas situaciones, aunque uno no está muy comprometido a estar en ese tipo de situaciones por lógica tenemos que pertenecer a ciertos grupos.

9. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Algo que yo aprendí, fue a tratar a los niños con mucho afecto, cosa que cuando yo me preparé me faltó mucho, y familiarmente también, pero en el ejercicio lo he logrado.

10. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Considero que nunca repercutió, ya que desde que egresé de la escuela Normal, siempre a pesar de la vida que yo tuve, me ha gustado regalar afecto a los niños para mí siempre fue una de mis prioridades tratar con cariño a todos los niños de todo tipo, de todos los estratos sociales, para mí nunca hubo diferencias.

11. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente?

Pues el haberme seguido preparado, seguir teniendo iniciativas, seguirme preparando.

12. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestro rural?

En la práctica, pues en ocasiones a encontrarme con mis alumnos que les di clases en primaria y hoy son profesionistas, estoy hablando ya de hace 20 años de docencia que eran unos niñitos y ahora ya son profesionistas y te dicen —usted fue mi maestro, yo soy de San Bartolo de tal escuela—, —¿cómo te llamas?—, y bueno se vienen los recuerdos y ya más o menos, no los ubicamos bien, pero eso nos da la certeza de que en algunos cambiaste la forma de vivir y de pensar y lograr ser un profesionista, y lograr bien lo que se tenía que hacer en esos espacios y pues así es la vida.

13. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

Para mí siempre van a ser las primarias, ahí fue donde siempre me encontré con muchas experiencias en las que ves a los niños, algunos con muchas posibilidades y otros sin posibilidades y otros que cumplen con sus materiales, otros que no, cuando tú los investigas y te das cuenta que son niños que son de madres solteras, niños huérfanos y entonces para mí ahí es lugar más precioso donde encontré experiencias con niños porque hoy aquí con los jóvenes es diferente, encuentras experiencias buenas y malas pero aquí ya tienes más oportunidades de estudiar ya eres joven y puedes trabajar, pero siendo niño no.

Entonces las posibilidades de los niños pequeños no son iguales a las de los jóvenes porque el joven ya tiene una trayectoria y eso les beneficia y ahí es en donde se ve que cuando el niño se limita, efectivamente por eso surgen los problemas de rezago educativo, deserción, de reprobación y en esos tiempos de formación inicial, el niño puede ya no estudiar, se puede

truncar la vida del niño, su formación y aquí los jóvenes ya lo lograron, ya pasaron el preescolar, la primaria, secundaria y bachillerato y están en un nivel de preparación profesional y si ellos ya si se dan de baja es porque ellos lo decidieron pero en los niños no, por eso para mí los niños son lo más hermoso que yo he vivido en este trabajado.

14. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Yo considero que dentro de la educación hay muchas cosas que se pueden hacer, lamentablemente las políticas educativas que implementan los gobiernos en ocasiones no están apegadas a las necesidades que tienen los pueblos y por lógica la educación no ha cambiado tanto.

Cuando uno ha vivido experiencias en comunidades rurales e indígenas, uno conoce las necesidades que ya se tienen, pero cuando no han trabajado en esos lugares no te das cuenta de las necesidades. Pero cuando ya has trabajado te das cuenta que hay otras limitantes que puedan tener las personas que se están formando en esos espacios y las políticas son las que están afectando un poquito al desarrollo de la educación de calidad.

15. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Pues aquí, ubicándome en la Escuela Normal en el trabajo que desarrollamos, pues nos toca hacer mucho trabajo, tenemos cuatro, cinco grupos que atender y es mucho porque en otros espacios hay maestros que cubren dos o tres asignaturas y tienen más ventajas que nosotros no; el personal es muy poco, estamos muy limitados y no tenemos más personal para poder desahogar un poquito a los demás compañeros, entonces hacemos un trabajo doble aquí, y eso ha afectado el trabajo de nosotros, el poder desarrollar otras actividades que nosotros queremos para la institución a un 80% o 100%.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Diógenes

EDAD: 55 años

FECHA: 22 de enero 2016

ESCUELA: “De Las Huastecas”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Realicé mis estudios de primaria en Tulancingo, solo que en ese tiempo era posible realizar la primaria con base a los conocimientos que tuviera uno, yo entré a los 9 años a la primaria sabiendo leer y escribir, entonces un tío me había enseñado el proceso de lectura y escritura, matemáticas, de modo tal que hice primero y segundo en un curso escolar, tercero y cuarto en otro y quinto y sexto en otro, y ya para concluir el sexto grado me vine para acá a Huejutla, y terminé la primaria aquí en la Benito Juárez Centro, tres años. Posteriormente realicé mis estudios de secundaria Tecno Reyes No.1, tres años y posterior a eso, era 1978 aquí en nuestra ciudad se apertura esta Institución, la Escuela Normal, en ese tiempo Normal básica y la formación era de profesores de educación básica, de primaria, entonces de la secundaria me viene aquí a la Normal, no cursamos como ahora nuestros alumnos el bachillerato, y fueron cuatro años de 1978 a 1982, posteriormente realicé mis estudios en licenciatura en psicología educativa, en Ciudad Victoria, Tamaulipas, y ya estando en servicio aquí, realicé una maestría en Educación en el Instituto de Estudios Superiores del Estado de Tamaulipas en el campus de aquí de Huejutla, independientemente a otros cursos de actualización y de preparación normales en cada uno de los niveles en que me he desempeñado.

La trayectoria laboral fue en el año de 1982, egreso de aquí de la Normal, el Convenio que tenían con Gobierno del Estado era que iba a ver mucha necesidad de personal de educación primaria, de modo tal que arriba de 230 alumnos que egresamos de aquí de la Normal, todos pudimos obtener nuestra plaza como profesores, y fuimos ubicados aquí en el estado de Hidalgo, quien lo solicitó en algún otro estado, pero dos o tres fueron muy pocos, la mayoría aquí, en ese tiempo me ubican como profesor de primaria en el municipio de Huautla, en una escuela primaria de una comunidad llamada Metlattepec, y ahí llegué a laborar por primera vez, posteriormente me comisionan dos años como director a otra escuela primaria de la misma zona en una comunidad llamada el Ixtle, fueron los tres años que estuve en el municipio de Huautla. Me cambiaron hacia el municipio de San Felipe, ahí estuve escaso año y medio, y en ese tiempo tuve la oportunidad de haber obtenido la doble plaza, me otorgan

un clave en psicología precisamente, en una institución que está aquí, al lado de este edificio, hoy en el Centro de Atención Múltiple en ese tiempo funcionaba una institución perteneciente a nivel de educación especial, se llamaba Centro Psicopedagógico, era una institución que funcionaba en el turno vespertino, a él asistían alumnos que durante la mañana iban a su zona regular tenían un nivel de aprendizaje quizá algunas dificultades en algunas asignaturas, entonces sus padres venían a inscribirlos con nosotros y realizábamos una especie de regularización, de trabajar los contenidos que ellos no habían podido consolidar. En ese nivel estuve laborando 7 años, fue estando ahí que llegué a 10 años de antigüedad, en ese entonces se me invitó a participar a esta escuela donde aquí me formaron junto con otros compañeros más y fue así como llegué aquí a la escuela Normal después de 10 años de experiencia en básica y ahorita ya tengo 24 años aquí.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Bueno inicialmente en básica, con niños de primaria, con una experiencia no muy agradable en el primer año de servicio porque yo había sido preparado con el método global de análisis estructural, un método que permite llegar a adquirir el proceso de lengua escrita, sin embargo no contaba con que al llegar a la comunidad, la población hablaba totalmente náhuatl, entonces al no hablar el Náhuatl ese fue el primer obstáculo, máxime que llegando me asignaron primero y segundo grado y a la semana que estaba ahí había un maestro y maestra y a la semana siguiente se van de ahí y me quedo ahí como maestro, como director, como intendente, como doctor, como sacerdote, como todo, era yo todólogo, con mis niños de primero a sexto grado. Entonces tuve que trabajar mañana y tarde, pero pues era mi primer año de servicio y utilicé una estrategia, ubicar algunos niños como monitores; cuando yo llego y los niños me hablan el Náhuatl, el director les daba la indicación por un acuerdo con los padres de familia de que los niños no nos debían de hablar Náhuatl debían de hablarnos en español pero aun así respetando su derecho a la lengua materna y por más había niños que no podían hablar el español y con mis monitores que eran dos niños y de esa manera me pude apoyar con ellos mientras agarraba confianza.

Una ventaja que tenía es que me gusta jugar futbol entonces a través del futbol en las tardes me quedaba a jugar con ellos y fue una actividad relevante y muy significativa, nueva para ellos, se reían cuando me veían hacer mis ejercicios y les llamó la atención a los padres de familia, en ese tiempo ahí radicaba un líder buscado por el gobierno federal, muy poderoso, y él me pidió que preparara a los niños en futbol, voleibol, y esa fue mi herramienta básica. A través del deporte logré la confianza de los niños de modo tal que la mayoría me hablaron en español y más o menos saqué el trabajo solo en ese cursi escolar, fue que después me enteré que la situación estaba un poco delicada en la cuestión política-social de ellos y entonces opté por irme de esa comunidad y aceptar la dirección en otra escuela. Que el año y medio de la función era meramente directiva, venir a reuniones de la supervisión a la cabecera del municipio y atender las actividades de la escuela, posteriormente cuando me cambian al municipio de San Felipe en el mes de marzo me asignan el primer grado, lo niños no sabían, hasta su motricidad era muy torpe, no conocían las vocales, nada, nada, luego e implemento ahora si, como están en un medio semi urbano trato de implementar mi método con el que yo decido formar, pero en el corto periodo que estuve con ellos, que fueron dos meses no logran acceder, de modo tal que tomo la decisión de reprobar a todo el grupo, una situación

significativa poco normal en el país, yo me atrevo a decir que soy de los pocos que se atreven a hacer eso, y lo hice, lo hablé con mi supervisor y me dijo que la comunidad educativa podía tomar cartas en el asunto y yo le dije que sí, que no me apartaba de ello porque yo no quería mentirles a los niños ni tampoco engañar a los padres diciéndoles que los iba a aprobar si no sabían leer y escribir, y me dijo —¡bajo tu responsabilidad!—, quiero que venga la autoridad y que conozca nuestra realidad, así están los niños y es la realidad. Yo asumo la responsabilidad, ¡que venga la autoridad, es más traiga al gobernador si quiere!, me lo permitieron, hice el compromiso con los padres de familia que el siguiente curso escolar yo trabajaría con los niños nuevamente en el primer grado y finalmente me dejaron al siguiente año me tocó trabajar y aprendieron y pude comprobarles que si es posible respetando el proceso correcto.

Hoy me encuentro a esos niños que ya son señores y tienen familia, alguno que otro dice —se acuerda profe la decisión que tomó de reprobar a todos, y mi papá no quería—, pues sí, pero finalmente los padres me dieron el apoyo, porque les expliqué y saben la fecha en la que había llegado, me presenté y la persona que está como encargada de la dirección pues dijo —el maestro viene llegando y va a tomar el grupo— y por ese lado no hubo problema. Y ya posteriormente entre aquí a educación especial y de ahí a la Normal, tuve que dejar mi plaza de primaria, la clave la tuve que renunciar porque aquí me dieron 20 horas de Normal, y me quedé con mi clave de educación especial y mi clave de Normales. A todo profesor con base a la norma se le tiene permitido hasta 42 horas, sin ningún problema administrativo, la mayoría tiene 40 horas pero se puede hasta 42 sin problema. En mi caso fue posible en educación especial el tiempo que estuve con ellos ingresé a carrera magisterial, llegué a nivel B y cuando acepté la clave de Normales de 20 horas y aquí fui ascendiendo por niveles en ese medio tiempo y mi clave de educación especial seguía con la percepción por el nivel de mi carrera y el de aquí de Normales, para más o menos compensar la gestión sindical aquí la Secretaria General que estaba en ese tiempo me apoyó con 2 horas en secundaria condicionadas aquí para compensar, entonces como fueron tres años conté con 42 horas, por eso si es compatible y válido ya posteriormente hace dos años logré obtener la clave de tiempo completo en Normales, la titular es la clave más alta en Normales, dejé mis dos claves y mis dos horas y tengo en la actualidad mi clave titular C, que es de tiempo completo, en educación Normal, y es en categorías de medios tiempos, $\frac{3}{4}$, y tiempo completo, ya próximo a jubilarme, pero a los 31 años de servicio pude tener el tiempo completo y orgulloso, ya primeramente por cuestiones de salud, pero ya está en mente la cuestión de no dejar la docencia por completo, sino ingresar a otro servicio quizá.

El mayor interés de jubilarme es porque en el sindicato hay una propuesta de poder apoyar a un familiar, entonces yo tengo un hijo que recién egresó de la Escuela Normal de Pachuca, el estudió Educación Especial y está haciendo su maestría entonces quiero aprovechar la propuesta del sindicato y el apoyo para que mi hijo entre aquí a la Normal y que se quede en mi lugar, claro no con mi clave, con un medio tiempo de docente pero que entre a la docencia. Y él quiere trabajar aquí y eso es lo importante y ya en estos meses debe de salir el acuerdo en el que la autoridad educativa estatal y el sindicato consideran que el familiar ocupe las plazas, algo que ya no es permitido con base en los acuerdos de la reforma educativa, sin embargo este es un juego político y los acuerdos que tenga la parte educativa con la parte

sindical todo es posible y forma parte de sistema de corrupción en el país y si yo estoy en la necesidad, pues la voy aceptar.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro rural? ¿Por qué decidió ser maestro rural? ¿Por qué estudió donde estudió?

Decidí ser maestro cuando sentí el amor de una maestra en segundo año de primaria, en Tulancingo, María Elena Moreno ya falleció y el amor que ella daba me contagió y dije —¡yo voy a ser maestro!—, en tercer año tuve otro maestro José Juan, vive en Tulancingo y me enseñó que trabajar las matemáticas no son en exposición o en sistema mecanicista sino a través de juegos de mesa y me enseñó matemáticas a través de turista mundial y se me quedó y desde entonces dije —¡voy a ser maestro!—. Coincidió en que cuando termino la secundaria se apertura la Normal aquí, no era bien visto el estudiar aquí, yo era presidente de la sociedad de alumnos, los maestros, dos-tres fundadores de la Normal me conocían y el primer director dijo —¡yo no lo quiero ahí, no queremos grillos, queremos estudiantes!—, sin embargo el que fue posteriormente director y que iba a ser maestro aquí, fue mi padrino en la secundaria junto con otro maestro al que yo estimaba mucho y que fue subdirector aquí, falleció en un accidente, entre ellos dos me ayudaron y dijeron —¡sabes qué!, que Diógenes sí entra—, entonces dos contra uno pues ingresé, me dijo el maestro —yo no estoy de acuerdo que entres y te lo digo claro, tu aquí en la Normal te vas a formar para maestro y tu allá en la secundaria eras otra cosa, aquí es la Normal, demuéstreme que puedes y demuéstrate tú que si quieres ser maestro—, y cambié totalmente, me interesé y me gusta la declamación, escribo en una revista aquí en la Ciudad, y llegué aquí, hay un maestro es el único que queda de ese tiempo, yo soy el más viejo aquí de estancia porque llegué aquí en el mes de septiembre del 78 y mi maestro que esta por aquí llegó en febrero del 79, a él le gusta escribir y me invitó a participar en la declamación, y me metí a danza, al deporte, en ese tiempo era necesario aprender las reglas de la Normal con las que se jugaba, entonces eso cambio mi personalidad y me empecé a meter de lleno, me transformé. Desafortunadamente el maestro solamente estuvo un ciclo escolar, y él que fue que me ayudó, se accidentó a los pocos meses que había yo entrado aquí a la escuela junto con un compañero de grupo de la primer generación y fue así como ingresamos a esto de la docencia.

3. ¿Cómo se formó docente?

Bueno primero lo que yo considero más importante por la vocación, segundo la coincidencia de que se apertura la Normal aquí, tercero yo ya era huérfano de madre, y cuando se abre la Normal a los tres meses fallece mi papá, entonces debía estar al cuidado de mi abuela paterna. La situación económica también tiene que ver y mi abuela y mi tía me ofrecen el apoyo estando aquí, y pues coincidió todo, las circunstancias de la vida, el tener esa vocación de ser docente y llegar aquí a una escuela donde los maestros que abrieron la escuela eran igual que yo, a la aventura de ser normalista y ellos a la aventura de ser formadores porque ninguno tenía la carrera en ese tiempo ni existía aquí en Huejutla, ellos lo hicieron por amor, por interés de formar una Escuela Normal, y quienes fueron fundadores lo que hicieron fue reclutar de cierto modo a los maestros que en el mañana daban clase en la primaria o en secundaria, por tal motivo la escuela Normal funcionaba en turno vespertino. Tengo un maestro de matemáticas que ya se jubiló y su hijo está aquí, se quedó en lugar de él; venía de otro municipio, llegaba todo polvado, su ropa en la mochilita, a caballo, se cambiaba y daba

clases y así, otra maestra venía de Chalma en su vochito, otro maestro venía de Jaltocán, y todos estaban aquí, laboraban en primaria, secundaria, pero les interesó trabajar en la Normal. Fue así como inició nuestro trabajo, ellos en la intención de ser maestros de la escuela Normal y yo lo entiendo es un orgullo ser maestro formador de docentes, algunos de ellos habían estudiado en Normales, de Mexe, y los invitaron a trabajar aquí, y hasta eso fueron los que planearon el proyecto de la escuela, tienen claro que tiene que invitar a gente comprometida, a gente con vocación, a gente que iba a inyectarnos el querer ser profesores y que sabían y tenían una buena didáctica para trabajarlo. El enfoque de ese plan de estudios era algo instrumentalista, es decir, nos enseñaban cómo hacer las cosas, pero sin margen de error, —¡lo vas a hacer así!, ¡usted no piensa!—, ellos te decían como hacerle porque así te va a dar resultado, con material didáctico grande, bien bonito e iluminado, nos enseñaban hasta cómo doblar las hojas para no maltratar el material, bien hecho, ir a las escuelas a pintar, a los jardines era el servicio social, el respeto a los maestros; ellos traían muchas cuestiones en valores que nos iban inyectando a nosotros, por eso digo que era un enfoque instrumentalista porque nos decían cómo hacerlo, y nosotros en nuestra formación el enfoque es diferente, hoy te asiste el derecho humano de que opines, si estás de acuerdo o no conmigo, de que hagas las cosas a como tu consideras, estés o no de acuerdo y yo como maestro debo entender esa postura y eso es precisamente el proceso de formación de otra manera. Se habla del enfoque por competencias que no estoy del todo de acuerdo, pero ahí va, eso es, es otra forma de formar a lo que fue la mía, pero muy buena.

Una característica en el selectivo de maestros, era ser enérgicos, cuadrados, militarizados, ¡así se hacen las cosas!, para nosotros estaba prohibido incluso tener novia o novio, —¡está usted estudiando para la docencia, no para tener novio!—, nunca se me olvida la anécdota de cuando fui director; hubo un chica que le fue avisar un amigo, ahí en la escuela en un torneo abierto de básquetbol y la chica invita a su amigo y en ese momento paran el torneo, nos juntan a todos y nos dicen entréguele sus papeles porque se va, y yo recuerdo que yo con la que ahora es mi esposa me escondía, fue mi compañera de primer año de la Normal y era cuñada del maestro de educación física, y el maestro me traía carilla y hasta habló con mis suegros, —¡a ver niños ya póngase a estudiar, ya cuando terminen se casan si quieren al siguiente día, pero ahorita es estudiar!— y entonces era muy estricta la situación, pero a la vez muy comprometida con cómo ser docente, qué valores debíamos de tener, y yo puedo decir con mucho orgullo que hoy que salimos a las escuelas de práctica y quienes fuimos compañeros de generación y cuando llegas a su escuela ellos te ven feliz, —¿cómo está?, ¿le ofrezco un café?, ¿quiere almorzar con nosotros?—, en la emoción de quienes fueron sus maestros había ese amor mutuo, ese reconocimiento, hacia quienes los habían formado; hoy tristemente terminan, lees su acta de como terminaron su examen profesional y felicidades y todo; y al día siguiente puede pasar junto a ti y ni adiós te dice.

Yo ahí voy hacia los valores de la familia que es la base, y nosotros éramos una masita más moldeable, veníamos de la secundaria, entonces nuestra adolescencia pubertad y entrada la juventud lo vivimos con los maestros; hoy los chicos vienen de la prepa, del bachillerato y vienen maleados ya, tienen otras ideas, ya no hay ese clic que conecta. La formación docente es en términos de lo que se pida, lo que hay que ver en contenidos, en los trabajos que tienen que hacer, en la investigación pero creo que el aspecto humanístico no está trabajado como nosotros nos formamos esa es la diferencia que yo noto, y no sólo de mi generación sino de posteriores, lo que fue normal básica, incluyendo algunas de la licenciatura, pero se entiende,

esto es generacional y la sociedad va cambiando, los alumnos son parte de ella, y de ahí su forma de ser, yo por eso insisto en que para llegar a ser docente hay necesidad de hacer muchos filtros y que no solo sea el CENEVAL, que es conceptual y para ser docente se requiere vocación.

4. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro rural?

No te puedo decir lo de hoy porque no estoy en ese contexto, pero en lo poco que he visto en la actualidad, le pueden decir maestro rural y a la vez no. Hoy en la mayor parte de los lugares hay vías de comunicación, hay forma de que el maestro vaya y venga y decir no vive en la comunidad, y a veces unos le juegan al vivo, porque he observado que entran el martes y salen el jueves y eso no es ser maestro, porque no estuve el lunes ni el viernes, pero estuvimos trabajando todo el día martes, miércoles y jueves, sí pero no es así.

El maestro rural en mis tiempos era una persona reconocida, el maestro en los 80's era el líder, le digo la experiencia que tuve al quedarme sólo, ser maestro de los seis grados, ser director, ser la persona que elaboraba un acta de defunción si moría un campesino, ser la persona que elaboraba una factura cuando vendían algo, un animalito, una vaca, tenía que dibujarles el fierro con el cual iban a marcar, era vivir, era arraigarse en la comunidad, entonces como el nivel de vocación era diferente, el nivel de compromiso también era diferente. Yo a las 10 o 12 del día del domingo yo de ahí todavía jalo hacia mi comunidad, llegaba yo el domingo en la tarde, para que el lunes a las 7 de la mañana estuviera tocando la campana para que se acercaran los niños a las 8 que iniciaban las clases y el viernes a la 1 de tarde era la salida, de modo tal que yo venía llegando aquí a las 6 o 7 de la tarde, era vivir allá, era adentrarse más en la vida de los campesinos, entonces el maestro rural de esos tiempos era un estatus claro, muy reconocido, era consultado hasta para ver si la hija de tal persona estaba bien para casarse con otro, ser intermediario, para cuando hubiera problemas en la pareja, —maestro hable con mi esposo, está tomando mucho, a usted le va hacer caso—, —maestro va a venir un líder, podría acompañarnos para escucharlo—, —maestro van a venir los de salud queremos que los escuche y nos diga, porque estos del gobierno nos quieren esterilizar a todos—, entonces el maestro rural en esos tiempos era otra persona, era otro sujeto. Lo compruebo ahora que ya son profesionistas o que son amas de casa y que fueron mis alumnos en ese tiempo, me los llevo a encontrar y la forma en la que se dirigen contigo hay un reconocimiento como maestro rural, y me acuerdo en Tlmaltepec, hoy diría el Señor de los Cielos o el Chapo a dos guaruras, yo tenía mis dos topiles,⁷² así les llaman, es el término que ocupan ellos “los topiles” o la gente que apoya las actividades que se den con juez, con el comisariado o con el presidente de educación; y yo tenía dos topiles permanentes que cuidaban, me acompañaban a bañarme al arroyito que había, bajamos y me acompañaban o cuando había la supervisión y tenía que dejar documentos, me arreglaban mi mulita, si quería venir en mula, si quería caminar, me preparaban mi botella de agua y listos para acompañarme y regresar, era el compromiso; y recuerdo muy bien a esa comunidad porque estaba encontrado con el ejército, estaba el arroyo y del otro lado estaban ellos, era la guerrilla y el líder estaba en esa comunidad y yo comía con la hermana del líder, ahí me tenía, no sabía que era su hermana pero era la forma estratégica como guerrilleros de tener a uno cautivo, o de ver si alguno hacía algo, por eso me salí porque incluso me mandaron llamar de la Policía

⁷² De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, el *topil* es el alguacil o funcionario alterno, sin embargo, el maestro hace referencia a un guardaespaldas, vigilante.

Federal y el que era el secretario municipal de ese tiempo el papá de mi maestro, para preguntarme precisamente de mi comunicación y nexos con ese líder, y si lo conozco, allá está, vayan a verlo, vayan a traerlo, le dicen así y por eso me fui de ahí porque sabía que estaba en un terreno no muy confiable y lo descubrí ya casi al terminar el curso, pero me ayudó mucho en el sentido de que yo preparaba a los niños y él les compraba los uniformes, el día del maestro me acuerdo que mataron tres vacas, ellos las robaban, yo no sabía pero comíamos todos y vamos hacer el aro de básquetbol y ellos se encargaban de eso, aplanaban la cancha. Estando ahí yo hacia las actividades que tenía que hacer como cualquier maestro pero si me arriesgué como maestro rural estando ahí. Hasta que descubrí un día que había un festejo, me dice el párroco, me quedé y en la madrugada, al otro día terminando la misa, vamos al panteón y descubro tres cruces del mismo color y con la misma fecha, y eso me sorprendió mucho, y ya pregunté y me dijeron —es que hubo una matanza entre esta comunidad y esta otra—, mataron a niños y ancianos por problemas de tierras. En ese momento decidí ¡me voy!, ¡yo ya no me quedo!, pero fue una buena experiencia, ya me fui a otra comunidad como director, pero era el trabajo de maestro rural el estar ahí, y me acuerdo muy bien del medio y ahora ya me dicen que tienen luz, agua, telesecundarias.

En ese tiempo solo era la primaria y un grupito de preescolar, recuerdo muy bien que me acompañaban como a las cinco o seis de la tarde cuando el sol se va poniendo, iba bajando la vereda y hasta abajo en una parte del barranco donde no se podía entrar había muchos árboles, ramas, yo veía un brillo como un espejo, pero se iba separando la vereda, y le pregunté a uno de ellos, se llama Canuto, —¡oye Canuto! ¿qué es lo que brilla? —, —ah son las cosas que nos da el gobierno, pero nosotros no nos lo comemos—, — ¿y por qué? —, —nos quieren esterilizar, no quieren que tengamos más familia—, así dicen esterilizar, — ¿y tú sabes que es esterilizar? —, — ¡Ah sí! —, —bueno luego nos platicas que quiere decir eso, ¿dejamos que nos saquen la sangre y nos pongan la plaquita?, ¿confiamos en ti?—, nos hacían la prueba de paludismo y eso es lo que reportaban a salubridad, yo como maestro pasaban la plaquita, la pinchaba ya me cambiaban la plaquita y a mí me daban el medicamento y yo les asignaba el medicamento, sin tener conocimiento de eso, yo les decía —te vas a tomar esta pastillita y tal—, y me dicen —cuidado tu les haces caso y nos van a meter en lo que ellos quieren, nosotros no nos dejamos inyectar, si nos inyectan es porque tú nos dices, sino no—, y era la campaña de vacunación llegaba la enfermera y la acompañaba y les decía —haber, la señorita viene, es por su bien, no pasa nada, es la campaña del sarampión, etc.—, y era como dejaban que los inyectaran. Y vuelvo a lo que brillaba, ahorita que regreses, si quieres te lo vamos a enseñar y si quieres tú te lo llevas, y bueno ya yo me quede con eso, y regresando no se me olvidó, ya llego a la casa de la señora donde iba a cenar y ya iba Porfirio y le dije —quedaste que me ibas a enseñar que cosa era lo que brillaba—, —ah sí—, y abre las cosas y eran pavos en latas que el gobierno les daba o no quién se los daba, ¡caray! y ellos en su ignorancia lo que hacían eran tirarlos, para no ser envenenados, que era lo que decían. Había un queso grande amarillo, canadiense, largo como si fuese la bolsa del pan bimbo, como una barra, un salchichón grande, envuelto un papel y su envoltura que decía Canadá, queso tal, se los daban, ellos no los consumían, y me decían —lléveselos—, y yo me los traía con mi abuela y me decían —ahí hay más si quiere—, ellos yo digo en su ignorancia o en su nivel de precaución de ellos, porque su líder era quien los manejaba, no querían nexos con el gobierno de ningún tipo, porque el gobierno para deshacerse de ellos podía utilizar mil formas, entonces si les dan queso, si les dan pollo, si

les vacunan, son formas que ellos dicen que mandaba el gobierno para hacer daño, pero esto es entre su nivel de ignorancia y su nivel de precaución, así es.

5. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia en el ámbito rural? ¿Qué esperaba?

Pues la única idea que tenía era que iba a ser maestro y que tenía que enseñar a mis alumnos y el ideal era enseñar a escribir a leer, las matemáticas, a lo que ese tiempo se estilaba, era a que eso era la escuela básica y aún sigue siendo, para la los padres o la meta principal es que sus hijos aprendan a leer y a escribir.

Hoy con las nuevas metodologías no les permiten mucho a los maestros, al menos en ese contexto, al maestro no le han funcionado mucho las estrategias que han implementado, incluso las de la UNAM que elabora algunos programas no les hacen mucho caso, es mejor el método silábico, es mejor el repetir como cotorros, es mejor el método mecanicista de escuela tradicional, funciona más que las nuevas metodologías, hoy que la UNAM apoya a la SEP, para elaborar los planes, para elaborar los libros de texto, para elaborar las estrategias metodológicas muchos maestros lo están haciendo porque no tienen el tiempo de jubilación, por obligación, ¿cuál es la desventaja?, los maestros de mi generación no tenemos la habilidad de las TIC'S, entonces cuesta trabajo reunir las evidencias y subirlas, cuesta trabajo utilizar un pizarrón electrónico o utilizar la computadora, el cañón en los casos en los que se pueda, entonces muchos ante la desesperación, ¿qué hicieron? pues optaron por jubilarse y ante la exigencia de la autoridad de saber las TIC'S pues mejor me jubilo, yo soy de gis y de pizarrón, yo les digo —todo varía con la vara—, el método que funcione, con la renuencia en este contexto de los padres, que todavía te dicen —si se porta mal dele—, otros ya no, cuidado si me lo toca porque le echo mano, y pues yo creo que como todo maestro la intención era eso, que aprendieran a leer y a escribir porque para eso había sido formado para educar a mis niños, lo que no sabía, que no me enseñaron fue todo eso que me encontré, es todo un mundo de cosas de la vida cotidiana de los niños y todavía nos faltó porque nosotros hablamos de metodologías, de procesos, de desarrollos, de estrategias didácticas, de cuestiones de investigación que van encontrando necesarias para ello y que el uso de diario y todo, para cumplir con los requisitos administrativos que está pidiendo la SEP, pero se está olvidando de la esencia real del maestro, que es propiciar aprendizaje.

La SEP quiere que los procesos de enseñanza sean diferentes, pero muchos de los padres no están de acuerdo con que esos procesos se trabajen, no les encuentran mucho sentido, por eso al padre le preocupa que su hijo aprenda a leer y a escribir y si tú le enseñas a leer y a escribir tú eres un buen maestro pero sino, no sirves para maestro, que se dedique a otra cosa, y esa es la realidad, y nos pasa con nuestros muchachos, les formamos en muchas de las cuestiones que te mencioné y lo hemos visto porque luego regresan a los jóvenes aquí y ya egresados nos confiesan, y nos dicen —profe usted no me enseñó esto, no me dijo esto—, entre el discurso teórico y aquí y la realidad contextual allá, es otra, y no pues si es cierto. La dinámica de la escuela es todo un mundo de situaciones que en la Normal no les damos, y máxime que ahora el maestro ya no se arraiga se pierde de muchas cosas, como vivimos en la comunidad, nos enterábamos de muchas cosas y veíamos las cosas de cómo entrarle y la cuestión de la escuela por mucho apoyo de los padres de familia y hoy hay mucho desinterés de los padres, de los hijos y del apoyo, por eso ahorita escribí un artículo y le escribo a uno de mis hijos en especie de carta y en uno de los apartados le explico eso precisamente de cómo en mi caso

decidí ser maestro y le ofrezco una disculpa como padre, y le comento algún día cuando era pequeño yo dije —¡voy a estudiar la prepa, la Normal y voy a ser feliz!—, y estudié eso y dije, —no soy feliz—, algún otro dije —¡bueno voy a ser profesionista, voy a ganar dinero y voy a ser feliz!—, y fui profesionista, fui despilfarrador y no fui feliz, y otro día dije —¡voy a ser padre y voy a ser feliz!— y si fui padre, pero fui padre de cientos de alumnos, no fui padre de mis hijos por mi trabajo y esa es la realidad, por eso me jubilo porque quiero verlos y también lo otro, y seguiré en la escuela pero no en el mismo nivel y ya me voy a preocupar por otras cosas, más las cuestiones de la familia y ver las relaciones con la gente más en lo humanístico, no tanto como esclavo aquí. Algunas personas con las que has platicado no te lo han dicho pero en el ámbito administrativo están esclavizados, llegan a las 7 y se van a las 7, 8 de la noche y son vacaciones y ahí vienen, y digo —¡no!, que no les pase lo que a mí, vean a su familia, disfrútenla, máxime si tiene hijos chicos—, se van y cuando se dan cuenta ya hasta se casó, y esa es la realidad, y cuando trabajas con los muchachos en la teoría, desarrollo infantil, desarrollo de los adolescentes, niños y adolescentes en situaciones de riesgo, necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, yo ni les hago caso, entonces hablas de desarrollo humano que requiere de los valores como padre, entonces lo dices sin querer, porque como dicen los sacerdotes “de dientes para afuera”, pero en mis acciones es al contrario, para convencer a los muchachos hay que ser entre lo que digo y lo que hago, entre mi discurso y mi acción debe de haber compatibilidad para que pueda ser formativo verdaderamente porque muchos ellos te dicen —vi a sus hijos, ¿cuánto tiempo pasó con ellos?, ¿cuánto tiempo jugó con sus hijos?, ¿qué emoción sentía su hijo cuando lo dejaba, se ponía a llorar?, entonces es como una bofetada, esa es la realidad de los maestros y más del rural—, el rural tenía otra ventaja contraria a la de hoy, porque vivía con su esposa y sus hijos en la comunidad, entonces si era padre y era bueno, y hoy es profesionista y padre a ratos claro está o padre en la solvencia económica, y yo les digo a los muchachos —¿qué pasa cuando quieren ir a la disco el viernes?, ¿cuál es su estrategia?—, no pues se vuelven acomodadas y todo y los papás se dan cuenta, algo quiere y es algo triste, y son tan inteligentes que logran chantajearlos, y ellos saben que les estoy haciendo una redada y cuando uno se ríe y dice si es cierto. Precisamente yo soy coordinador de atención a estudiantes y ayer se acercó otro maestro, tengo la maestría de tutorías y auditor de tutorías, y tengo el de seguimiento de egresados y como titular; me dijo el maestro —oye te pido un favor, podrías platicar con esta niña, está en preescolar intercultural, la niña no tiene apoyo económico de su casa, no hay quien la apoye, está estudiando pero yo estoy apoyando a su novio, ya se fue a vivir con el novio, pero ahora el novio le dice que se salga de la escuela porque no puede pagarle y sostener su carrera y la de él, que también es estudiante, pláticate con él—, yo llevo los casos de tutoría, pero es qué vamos hacer, no solo es orientar, como el caso de la niña no es el único tenemos varios, entonces hay que orientar como lo hemos hecho con los otros, aquí se requiere doble o triple esfuerzo, y si de verdad quieren estudiar y tener esta profesión, tener un título, hay que poner el triple de esfuerzo, hay muchos alumnos que por la mañana estudian y por la tarde venden tacos, trabajan de meseros, en alguna zapatería, y sábados y domingos están trabajando; les damos orientación a las muchachas, no es que de mi quincena le voy a dar, hay que orientarle porque es la realidad de muchos de los alumnos porque llegan aquí y creen que es fácil, es una escuela pública, hay becas, pero si tienen el apoyo de sus papás, pues se puede, pero unos si llegan solos o de repente ya no tienen el apoyo pero se pierde la vocación, quieren sacar la carrera por sacarla y estudiar para maestro tiene el doble de esfuerzo, triple o cuádruple de esfuerzo, no solo en lo económico sino en todo lo demás, por

eso los maestros se entrometen si llegan a solicitar su baja, ya no pueden cumplir y se tiene que ir, algunos tienen baja temporal, van arreglan su situación y regresan, o el caso de hoy las chicas se embarazan y se dan de baja, unas no egresan y otras dan a luz y mañana ya están aquí, y pues es la necesidad de formarse, de estar aquí, de tener su carrera, son muchas cosas que te puedo platicar.

6. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?
 ¿Qué tuve que aprender? ¡Híjole! Tuve que aprender que no era solo trabajar lo que yo aprendí aquí, el proceso de enseñar a leer y escribir, sino que la vida cotidiana de los alumnos allá, tienen otras condiciones, otras situaciones. No me dijeron aquí en la escuela, que algún día estando en grupo un niño iba a llegar con calentura ¿qué iba a hacer con él?, aquí no me dijeron que algún día un niño podría andar mal de estómago y se iba hacer del baño en la ropa ¿qué tenía que hacer?, aquí no me enseñaron en la escuela a que hay todo un proceso burocrático que atender que acompaña a la función docente, y que hay que aprender, y saber. Aquí no se toca la cuestión del sindicato al cual ingresa uno de cajón y cuando llegas a la docencia tienes que formar parte de...aunque sea contrario a tus principios, le tienes que entrar. Son situaciones que aquí en la escuela, o como en mi caso, me enseñaron con una metodología y cuando llego allá es otra.

Ayer tuvimos un foro, con los chicos de quinto semestre, y una niña precisamente decía eso, ¡fíjate! —estoy enfrentando mi practica pedagógica, pero yo no sé hablar el náhuatl, estando aquí no me preocupé por eso—, uno como maestro le dice tienes que aprobar inglés y necesitas náhuatl por tu cuenta, si hay aquí pues le entran, pero muchos de ellos no le dan importancia, cuando llegan allá la necesidad es esa y se quieren dar de topes, —¿por qué no lo estudié?, ¿por qué?—, y son las herramientas que da la escuela con la libertad de que lo tomes o lo dejes, no lo quieres pero cuando llegas allá te das cuenta de que es una herramienta básica, necesaria, incluso ahora los muchachos te preguntan —oiga ¿cómo se hace una solicitud?—, no le pusiste interés, cuando trabajamos gestión escolar, te pareció aburrido, —mira oye, así se elabora una solicitud, para un pizarrón, este es el formato que se tiene que llenar—, hay muchos formatos administrativos que no se los damos a conocer aquí, nosotros no los manejamos, son cuestiones que enfrentan allá en lo administrativo, ahorita es el proceso para subir las evidencias, aquí la SEP solamente nos envía a que les formemos en algunos contenidos, porque eso va a ser lo que les van a preguntar en el examen de oposición, y le hacemos así, sólo son pequeños parchecitos, entonces son cuestiones que si los muchachos en su proceso de formación hubiesen sido sistemáticos lo sabrían, pero se dan cuenta cuando están allá, porque ahora así ya los evalúan para permanecer más continuamente y son cuestiones que los muchachos se dan cuenta cuando están allá, pero más que contenido son situaciones de la vida cotidiana y es lo que no se trabaja.

7. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?
 Yo considero mi práctica un tanto ecléctica, con mis muchachos algunos me dicen —profe no esté enojado—, —no, así soy, la cara de feo y de malo así la tengo—, pero trabajo los contenidos conforme los marca el programa, la estrategia metodológica la marca el programa, pero siempre la acompaño de ese nivel de exigencia que me dio mi escuela con la cual me formé. Soy estricto en ese sentido y eso a ellos no les cuadra, —¡profe aflójele ahí!—, —¡no!, no ustedes en la escuela y en su casa han sido muy permisibles, han sido alcahuetes con

ustedes, yo no, yo me formé así y les voy a poner un ejemplo, ¿quién de ustedes ha visto los cajeros automáticos del banco, de la gasolinera, o del chedraui, el día 14 por la tarde, qué observan?—, —pues que hay mucha gente—, —¿y quiénes son?—, —no pues que los maestros—, se dan cuenta, —son puntuales para cobrar, ahora díganme, ¿esos mismos maestros serán puntuales para llegar a su escuela o serán de esos maestros que entran el martes y salen el jueves, o son de esos maestros que llegan corriendo a las 8:30 o cuarto para las 9:00, o son de esos maestros que no van?—, díganme, porque me queda claro que un maestro debe tener el valor del respeto para sí mismo, para sus niños, para sus pares, y una forma de trabajar y hacer evidente el respeto es la puntualidad, y si eres puntual para cobrar debes ser puntual para llegar a tu escuela. Entonces aquí en la Normal conmigo, le pido a la secretaria —a mí ponme los cursos a las 7:00 de la mañana, porque voy a trabajar con los muchachos esa cuestión formativa—, yo al 20 para las 7:00 estoy aquí, ya estoy en el salón preparando el cañón o viendo que, para que lleguen, de 7:00 a 7:10 marcamos, después ya tienen su retardo, después de la 7:10 tienen inasistencia, eso es lo administrativo pero va acompañado de lo formativo, —¡profe mire! ¡profe es que la combi! —, discúlpame, pero como maestro debes de solventar todo eso, —si tú sabes que vas a llegar tarde por el medio de transporte pues busca la forma de rentar y vivir aquí, haz el esfuerzo, habla con tus padres, pero aquí a la escuela conmigo vas a llegar puntual, háganlo—, inicialmente, así como ensayando se va a convertir en hábito, y sino pues las normas están aquí, por inasistencia es tanto, y se acabó. —Si estuvieran en la UNAM van y si quieren no van, pero en la UNAM, aquí no, si fueran en la UAM, pues también, pero las universidades tiene otra cuestión administrativa aquí en la Normal no—, se van a formar para maestros, el arquitecto si quiere llega temprano y sino tarde, la obra no se le va a caer, quien sabe a qué hora va a dar las indicaciones, él no está como un maestro que a las dos de la tarde se va, el sale tarde o en la noche se va y se organiza, entonces vayamos viendo esa cuestión.

Entonces mi práctica va así, trato el contenido pero voy metiendo esas cuestiones, la puntualidad es formativa, ¡y respeten mi práctica!, porque incluso les llama la atención cuando todas la butacas las quiero alrededor del salón, todas, —aquí no los quiero por filas y les voy a explicar, ustedes han visto que el proceso teórico cognitivo, y les empiezo a meter, tal teórico dice esto, cómo logro entender mejor que mi compañero, el nivel de voz, como puedo entender mejor su idea, o su desconcierto o lo que sea, pues viéndolos. Si estamos alrededor nos estamos viendo todos, y si estamos en fila le estoy viendo la nuca a mi compañero, y es la escuela tradicional, de antes, de los militares, firmes, y del más alto al más bajito y aguas, porque te daban un varazo y la escuela no debe ser así, y cuando vas a una escuela es igual tus niños alrededor y tú en medio, y volteas y ves y les das más libertad a que se expresen—, ellos saben cuándo van a tener sesión conmigo andan moviendo y así trabajan más libres no les interesa mucho la forma porque así fui formado, sólo que muchos no lo entienden.

8. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? Pues me marco eso, llegar a la escuela, al aula, me marcó la inolvidable experiencia de reprobar a todos mis alumnos. En mi formación docente aquí dentro de la escuela tengo algo muy presente es que, en mi competencia de poderme expresar, de hablar en público; siempre era el representante de hablar en nombre de la escuela, eso lo tengo muy presente me decían, —Diógenes vas a hablarle al Presidente Municipal—, es decir tuve algo bueno durante mi formación, es para mí muy significativo, me deja marca mi trabajo.

El centro psicopedagógico eso de trabajar con los niños con capacidades diferentes, las terapias eran de hora y cuarto, y tenía que meter dinámicas programadas y teniendo claro el propósito que se perseguía, entonces aprendí la sistematicidad de la escuela básica, ya sea de materia distinta o de matemáticas, eso lo tengo muy presente, y pues aquí algunas experiencias con los alumnos, el hecho de haber formado algunos alumnos que tienen un estatus social y escucharlos cuando hay oportunidad —este sujeto me formó, este sujeto me enseñó a hacer esto, siempre quise ser como ese sujeto—, eso es significativo y se te queda acá dentro, siempre si vale la pena estar acá. Ahorita que me voy a jubilar me dicen —maestro no se vaya—, y me hicieron esa pregunta que me ha marcado estando aquí, y son muchas cosas incontables, pero las significativas son esas, que te dejan como maestro algo, lo triste es ser maestro y ser padre, es lo que marca más como persona.

9. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestro rural?

De hecho, para ser significativas estas experiencias tuvieron que ser en la práctica.

10. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

La Normal básica porque yo lo atribuyo en primera, al nivel de desarrollo físico, psicológico, emocional, la etapa de vida de la secundaria a la Normal, dijéramos que somos mucho muy moldeables, pero significativa sí por la formación de los que me formaron, por la forma de ser de esos maestros, que ellos estaban ávidos de enseñarme como yo aprender, eran sus primeros pininos, entonces eso es lo que los hace muy significativos.

Por eso considero así esa etapa, y lo atribuyo a eso que éramos muy moldeables ahora los chicos de la prepa traen otros intereses muy diferentes y nosotros no, el nivel de compromiso de mis maestros y el interés de mí por formarme, pero la etapa de vida, la cuestión de que es el mejor momento para que los muchachos entiendan mejor las cosas.

11. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

¿Qué ideales? Yo hace rato te comentaba, tengo la idea de que alguien que quiera entrar a la docencia debe ser evaluado desde diferentes ámbitos. Mi ideal es que quien llegue tenga vocación, que de verdad sientan que quieren ser maestros, ese es uno de mis ideales, hay veces que hasta comparando a la vida de los clérigos, el que sea maestro, que sea soltero, que no tenga familia para que no le desgracie la vida a sus hijos, que sea maestro de tiempo completo pero que no tenga hijos porque es triste, y se lo puedes preguntar a muchos que son maestros y que son reconocidos como maestros, pero como padres no. Y mi ideal sería ese, el que sea maestro que no tenga hijos, para ser feliz con sus hijos en la escuela pero no con sus hijos propios.

12. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Para mi práctica, jubilarme, mi ciclo se cumplió, mi vida como docente ya se cumplió por eso me voy a jubilar. Creo haber cumplido en este tiempo de acuerdo con mis posibilidades el ser maestro y hoy me doy cuenta que ya debo dejar esto, y no es por el interés sino por la situación, mi organismo, yo soy diabético. Una característica de mi personalidad y me lo dicen mis compañeros y mis amigos de más confianza, me dicen —eres muy aguerrido, a mí

me gusta hacer las cosas bien, sino mejor no las hagan—, hoy me sentí muy mal cuando me dijeron que me dieron tres oficios y no nos los registré e hice un compromiso, me los dieron de camino a otra actividad con mis alumnos y esa es señal de que ya; antes hacia una cosa y otra y no se me olvidaban y ahora te juro que se me borró, porque entré 7:30 de la mañana eso es significativo para mí, significativo mis alumnos, iba con ellos a realizar otra actividad, y lo olvidé, si es interesante, si lo atiendo pero pensé que era en otro tiempo, y no lo hice. Iba llegando, hay una actividad con cinco jardines, un jefe de sector preescolar no se presentó y dije —voy con mis muchachos, que vivan esa experiencia, ya están preparados vamos a ver el producto final, que vayan y que vivan esa experiencia—, lo hice tan significativo que no me acordé, cuando me llaman y me dicen de la entrevista yo lo había registrado la próxima semana y no le dije a la secretaria, pero lo registré así no muy significativo para hoy. Antes le decía mi esposa —oye te dije esto y el otro y el otro me dice, ¡ya se te olvidan las cosas, ya mejor jubílate!—, ella se jubiló hace dos años y fue maestra de educación especial trabajo ahí 24 años y 6 de primaria y le decía —¡ya jubílate ya se te olvidan las cosas!— y ahora se ríe y me dice —ahora ya te alcanzo el que me decías tú—, y le digo —¿quién?—, y le digo —no se me olvidan, las jerarquizo, esto no es importante, este sí, y así me pasa—, pero me sentí mal cuando me habló la secretaria, y tengo eso, si ya había hecho este compromiso ¡híjole, que bárbaro!, me dice mi esposa —es que te preocupa lo que dirán otros—, a lo mejor sí, pero así soy, y esa es la cuestión yo digo que ya se cumplió el término. Tuve una alumna y hoy es compañera maestra aquí, y es Directora de la escuela Vasco de Quiroga, y me dice —allá hay trabajo por si gusta—, y le digo —sabes que me voy a jubilar para que mi hijo entre a trabajar— pero si voy a aceptar para no despegarme del medio, es también escuela superior, tiene la carrera de psicología, es universidad particular incorporada a la UNAM, es jesuita algo así.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

**María Isabel Vázquez Nieto
Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM
México, 2016**

NOMBRE: Teofrasto

EDAD: 27 años

FECHA: 22 de enero 2016

ESCUELA: “De Las Huastecas”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Tengo un perfil de licenciatura en Biología, actualmente acabo de terminar la maestría, estoy en proceso de titulación, y laboralmente tengo cuatro años de servicio a la SEP, aquí en la escuela Normal, y bueno un año fue como administrativo y tres años como docente.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Solamente en educación Normal y el rango de edad de los muchachos es entre 18 a los 22 años, algo muy curioso que me sucedió cuando yo inicié fue que tuve alumnos mayores que yo y había ese tipo de comentario que se sentían un poco raros, porque decían — ¡mi maestro es menor que yo! — y bueno diferentes circunstancias de la vida, para ellos de que tuvieran un maestro de menor edad.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro? ¿Por qué decidió ser maestro?

Mire en realidad no era a lo que yo quería dedicarme, mi perfil es biología y bueno yo tenía otras miradas, todo fue por una propuesta familiar, me abrió la oportunidad de entrar aquí a la Normal y bueno es como estamos aquí y ya estando dentro del rol educativo y bueno vemos que nos tenemos que preparar y me puse a estudiar y bueno concluí la maestría en “Educación” con especialidad en “Nuevas Tecnologías” estoy en proceso de titulación y continúo, la estudié en la UNIT Universidad de Tampico, con extensión aquí en Huejutla, es particular.

3. ¿Cómo se formó docente?

Bueno yo creo que, en lo personal en el aula, porque yo llego aquí a la Normal con una función, con una clave administrativa y bueno tenía yo ciertos conocimientos en tecnología, pero conocimientos empíricos, nada que me comprobara que en verdad supiera, y pues bueno hubo un diplomado donde los maestros me invitaron porque en aquel entonces yo era encargado del laboratorio de computo. Me invitan los maestros docentes a participar con ellos y bueno se dieron cuenta de que en realidad si conocía y bueno me dijeron —agarra dos

grupos, así como estás— y bueno ahí me fui formando poco a poco, poco a poco he ido teniendo experiencia y conocimiento, también obviamente hay que irle estudiando también porque algo bien importante para nosotros como maestros es que cuando te paras en un grupo los muchachos tienen por entendido que lo conoces todo, por eso estás ahí al frente y tú no te puedes dar la oportunidad de contestar de manera errónea o decir —creo que es así—, y ese ha sido mi aprendizaje como docente ahí en aula, aprendiendo.

¿Qué asignaturas imparte?

Tengo por lo regular tecnología, de las Tic's ya tengo tres años frente a grupo. ¿Su juventud, su formación le ha ayudado en la impartición de esas asignaturas? Sí, primero porque yo ya conocía algunas cuestiones sobre tecnología, me ayudó mucho mi maestría porque es en especialidad en nuevas tecnologías aplicadas a la educación, entonces algunas cuestiones, programas, etc. que me enseñaron allá en la maestría y todo, ya lo vine yo a enfocar en el grupo, y es esto, se hace de esta manera, y lo ponía en práctica con mis alumnos y hasta ahorita, al día de hoy, los sigo poniendo en práctica. Los conocimientos que obtuve en la maestría los utilizo con mis chavos y me ha dado buen resultado y bueno aparte mi juventud me ayuda a tener ese conocimiento con los alumnos, porque somos casi de la misma edad, el mismo lenguaje, eso me ha ayudado mucho.

4. ¿Por qué estudió donde estudió?

Le voy hacer sincero, yo no quería estudiar ni biología, yo quería hacer la cerrera de odontología esa era mi visión y mi mirada a futuro y bueno por cuestiones personales y económicas pues no pude yo seguir con ese sueño, y pues bueno tampoco vine a estudiar aquí porque no era mi visión ser maestro y bueno aquí estando en el Instituto Tecnológico de Huejutla y ahorita que me doy cuenta que estoy aprendiendo mucho de tecnología y en la escuela yo estudié biología pues también hay la licenciatura en sistemas computacionales y ya ahorita digo, creo que me equivoqué de carrera.

5. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro rural?

Significa mucha responsabilidad, es una carga muy grande que tenemos nosotros, la responsabilidad muy grande el estar formando a individuos, a seres humanos, porque con ellos no se nos permite equivocarnos y yo siempre hago esa reflexión porque ellos son los que van a ir a trabajar con los pequeños, con los chicos de educación básica, yo siempre he dicho —nosotros no tenemos margen de error, no te puedes tú maestro permitirte equivocarte, o dar una mala enseñanza— porque estamos formando individuos, tenemos esa responsabilidad.

6. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia? ¿Qué esperaba?

En aquel entonces cuando yo inicié tenía 23 años y decía — ¡los muchachos me van a comer! — y entre mis pensamientos decía —bueno yo quiero ser como alguno de mis compañeros—, muchos de mis compañeros son muy reconocidos, conocen mucho y bueno yo decía —yo quiero ser como ellos, si ya estoy aquí, la vida ya me puso aquí, bueno la oportunidad la debo de aprovechar y va quedar en mí que así sea—. Me tengo que ir formando en ese camino, y hay un maestro de aquí de la escuela, el maestro Diógenes tiene un dicho “que hay algunos maestros que nacen para ser maestros, y hay algunos maestros que se van formando en el camino” y yo creo que soy uno de esos maestros que me voy formando en el camino, en el proceso y así estoy formándome poco a poco.

<p>7. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia rural? Bueno cuando terminé mi licenciatura en biología, yo tenía pensado ingresar a alguna institución pública, en el sector salud o no sé, yo no me veía en el sector educativo, en otros proyectos afines a mi licenciatura, pero proyectos muy claros no tenía, la vida me ha ido acomodando aquí.</p>
<p>8. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia? A retos muy grandes, primero a la responsabilidad con los alumnos dentro de las aulas, a los cursos, a los mismos alumnos, a los compañeros, porque hay algunos que si te aceptan, pero hay otros que no; pero el mayor desafío fue frente a grupo, en el aula, han sido mis grandes retos fue el poder llevar un buen curso en la materia que imparto aquí.</p> <p>9. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado? Bueno mucha responsabilidad, ir obteniendo más capacidad tanto personal como salud, no sé, aquí demanda mucho tiempo, mucho trabajo, y aquí es de llegar a las 7 y hasta las 3, 4, 5 y hay veces que la cuestión familiar va quedando aparte.</p> <p>10. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene? Por las mismas cuestiones de mi materia o de mi curso, se considera 50% teoría y la complemento con práctica, porque los mismos cursos así lo piden que se puede ver un poco de teoría y el resto de prácticas, con sistemas, aplicaciones o software formativos.</p>
<p>11. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica? Mis experiencias significativas, puede ser de que mis alumnos han ido aprendiendo, me han demostrado que lo que yo les he podido enseñar si les ha servido poco o mucho pero sí les ha servido. Los chicos suelen tener periodos de práctica en escuelas de educación básica y bueno ahí me han demostrado que si ha servido lo que yo les enseñé lo que yo les ayudo, en sí eso es lo que ha sido más significativo para mí.</p> <p>12. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia? Solamente el aula.</p>
<p>13. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación? Considero que es una educación cambiante, día con día y que nosotros como maestros tenemos que irnos prepararnos continuamente, actualmente las reformas nos llevan a que nos implementen nuestra licenciatura, una maestría, sino que ir más allá, más arriba, es un proceso que debemos de ir día con día actualizando.</p> <p>14. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica? Bueno yo creo que para mejorar mi práctica considero, no sé, seguirme preparando independientemente que la práctica nos pueda formar, pero obviamente el irnos documentando como tal, te da mucho conocimiento y bueno eso es parte de lo que yo he</p>

hecho, algunos ratos libres que tengo, leo algunos libros, unos textos que me permiten tener una práctica más productiva en los grupos, en las aulas.

Usted que imparte estas asignaturas que tienen que ver con las tecnologías, ¿cuentan con todos los recursos, los chicos y usted para realizar su labor?

Aquí en la institución el recurso es deficiente, totalmente deficiente, tanto con el equipamiento, como el recurso de poder ingresar a las redes, y lo que yo más he visto, donde mis alumnos tocan con pared es allá en las escuelas de educación básica, porque hay algunos que si han podido trabajar esas tecnologías allá, en su mayoría no pueden hacerlo como aquí en la institución no hay tanto recurso, menos allá en las comunidades. Si aquí no llega el recurso, allá menos y esas nuevas tecnologías las hemos trabajado para utilizarlas en el aula, hasta ahorita es el enfoque que yo le he podido dar y utilizar simplemente en el aula aquí en la institución, ya algunos si han podido, pero la mayoría no. Muchos de nuestros alumnos en su mayoría son de comunidades, de municipios de aquí cercanos a la región y no cuentan con computadora portátil, con laptop, tienen que acudir algún ciber, a la sala de cómputo, pero no da abasto porque son 20 computadoras para 400 alumnos entonces es insuficiente el equipamiento que se encuentra aquí y en todas las escuelas que tampoco tienen ese recurso.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Demócrito

EDAD: 48 años

FECHA: 18 de enero 2016

ESCUELA: “Sierra Hidalguense”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Administrativa, contable y educativa, docencia.

¿Antes de estar en la docencia en que ámbito se desarrollaba?

Estuve un año trabajando en una empresa maquiladora, 12 años en una institución bancaria, cuatro años en una empresa minera y actualmente 12 años aquí en la escuela Normal.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Escenarios educativos solamente aquí, ingresé hace 12 años a esta Institución Educativa: Normal Sierra Hidalguense, originalmente con clave administrativa y al ingresar a esta Escuela me vi en la urgente necesidad y en la obligación de prepararme para esta responsabilidad que adquirí, no pude concluir con mi carrera que originalmente deseaba estudiar, y ya estando aquí como es un trabajo más formal, me dedique a estudiar la licenciatura en Educación en la UPN.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro? ¿Por qué decidió ser maestro rural?

En este caso pues tuve la oportunidad de ingresar a trabajar en esta institución y al adquirir este compromiso, esta vocación, tomé la decisión de estudiar la Docencia, para poder desempeñar mejor mi trabajo, para prepararme y desenvolverme en este ámbito educativo.

3. ¿Cómo se formó docente?

Estuve estudiando en una subse de la Universidad Pedagógica Nacional, para estudiar docencia, como licenciado en Educación y hace tres años concluí con la maestría en Pedagogía en una institución particular y a futuro deseo continuar con el Doctorado.

4. ¿Por qué estudió donde estudió?

Porque acababa de ingresar a trabajar en esta escuela con clave administrativa y pues bueno me gusta prepararme y conocer para adaptarme rápido a la responsabilidad que me encomendaron, que en un inicio el área contable-administrativa, posteriormente me percaté

de la urgente necesidad de impartir clases y el deseo de que los chicos también aprendan, todo esto me fue creando esta vocación para poder estudiar la carrera de pedagogía y poder tener la oportunidad de obtener una clave docente, el mejorar económicamente pues una clave administrativa son pocos los recursos, la idea era prepararme para poder mejorar en mi salario y obtener más conocimientos pedagógicos.

5. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro?

Pues creo que es una gran responsabilidad, que todos debemos asumir, los que nos encontramos laborando en este medio, el que te formes como maestro y yo te lo digo porque esta no era mi vocación originalmente, pero más sin en cambio el destino me trajo aquí, y siempre en todos mis trabajos he tenido la disposición, responsabilidad y compromiso para prepararme, así como conocer las áreas más cercanas a mi labor y esta vez no fue la excepción. En los lugares donde he trabajado me he preparado y me he superado al pasar los años, esto ha sido muy significativo y bueno ahora vemos que es parte fundamental de la sociedad poder formar al ser humano en forma integral y quien tiene la obligación ante la sociedad es el docente en todos los niveles educativos.

6. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia en el ámbito rural? ¿Qué esperaba?

No tenía ninguna idea, fueron las exigencias, las que me encaminaron a realmente valorar y darme cuenta de las necesidades que existen en el ámbito educativo, fíjate que cuando estudiaba la secundaria mi familia que son profesores (jubilados) me decían que estudiara en esta escuela y en aquel entonces quien estudiaba la secundaria tenía pase directo para ingresar y clave automáticamente al concluir los estudios, claro terminé la secundaria y nunca fue de mi agrado, terminé el CBTis y me volvieron a insistir en lo mismo, y tampoco estuve de acuerdo en ingresar, y al pasar de los tiempos después de algunos trabajos ya mencionados anteriormente, llegué a esta Institución Educativa y desde hace 12 años a la fecha estoy laborando en esta Escuela Formadora de Docentes y creo que una de mis obligaciones así como responsabilidades es comprometerme conmigo mismo para prepararme y también poder preparar alumnos quienes serán los futuros docentes de la región, del estado y del país.

7. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Pues esto fue por cuestiones de accidente, de llegar aquí a la docencia, pero sí creo que una de las metas primeramente hacia mi persona es poder prepararme para impartirles a los chicos algo de lo mucho que tenemos que conocer, algo muy general porque es un mundo de información que se genera día con día, entonces realmente ejercer la docencia es mucho compromiso, querer y apasionarse por la carrera, en lo personal me he encariñado a pesar de los tiempos y dificultades en los que vivimos, las metas o ideales en concreto no tenía ninguna.

8. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

Pues creo que al inicio solo deseaba el documento (título) para poder entrar a trabajar en el área académica, pero al estar ejerciendo la profesión me di cuenta de muchas carencias que tenía y que tengo todavía, porque nunca se deja de aprender pero creo que los he superado paso a paso, me he enfrentado a muchos de ellos, uno con el que me enfrento cotidianamente es a la mentalidad de los compañeros porque desgraciadamente tienen una mentalidad que me ha decepcionado el estar trabajando en la educación.

En la iniciativa privada tenemos que trabajar todos hacia el mismo rumbo a pesar de las dificultades y acá nos enfrentamos a esos problemas que de forma interna se manejan y a veces la mentalidad, la forma de actuar o el simple hecho de fastidiar al compañero, creo que ese es uno de los grandes retos que tiene el sistema educativo por enfrentar, que claro, es muy aceptable que tengan su forma de pensar, y su forma de actuar pero ir englobando lo positivo, canalizarlo para llegar a un buen fin, a una meta que es el mejorar los servicios que se ofrecen a los estudiantes.

A veces es la flojera, la apatía, la falta de compromiso, la irresponsabilidad, el mínimo esfuerzo, el ¡cumpló con mi horario y ya me gané mi día y ya me voy! y no es así, tenemos una hora de entrada, pero no de salida, hay que cumplir y mejorar con nuestras responsabilidades.

9. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Pues me enfrenté a muchas cosas, primero quitarme el nervio de estar frente a grupo, por las necesidades de la propia Escuela, porque desgraciadamente carecemos de personal y eso también me hizo que me enfrentara a la docencia porque falta personal académico y tenemos que atender la matrícula con los diversos cursos que contienen cada una de las carreras, logré obtener el perfil de licenciado en educación pues esto fue un inicio y una puerta que me abrió el camino a la docencia, entonces si me enfrenté y me sigo enfrentando a muchas situaciones porque nunca dejamos de aprender y debemos seguir preparándonos y actualizándonos, pero una de ellas fue desconocer algunas cosas.

¿Qué asignaturas imparte?

En un inicio con el plan anterior “Educación física” y “Seminario de temas selectos de Historia”, actualmente imparto “Desarrollo físico y salud”, “Aprendizaje y enseñanza de la geografía”, en este semestre fueron esa dos asignaturas, aparte de tener la responsabilidad de la subdirección administrativa, entonces a veces si nos impide atender ambas cosas, por la falta de personal tenemos que administrar los tiempos para atender tanto la situaciones administrativas como la docencia y si esto dificulta un poco pero hacemos lo que está a nuestro alcance para poder lograr el objetivo de atender a la comunidad estudiantil y al personal que labora en la misma Institución.

10. ¿Qué prácticas desarrolló?

Pues había perdido la habilidad de escribir, de leer, de comprender la lectura, esto se debe realiza de forma autónoma, cuando tenemos quien nos apoye pues excelente (como estudiante), pero a estas alturas ya no es así, entonces todas esas habilidades las tuve que ir retomando para poder involucrarme.

Mis familiares cuando iniciaron en la docencia ellos iniciaron en Misiones Culturales y pues un poco diferente a lo que ahora existe, y realmente la formación como ahora se realiza de las y los docentes que ingresan al servicio pues no la tenían solamente cursado el nivel primaria o hasta secundaria y eso impedía un poco impartir clases, lo contrario a lo que ahora sucede con los alumnos en la actualidad los docentes que imparten clases tienen un perfil profesional adecuado al nivel en el que se desempeñan.

11. ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Cuando presento mi curso lo hago utilizando las TIC's (diapositivas), también les entrego éstas de forma impresa y a través del semestre es la forma de trabajo, en el encuadre les explico la manera en que vamos a trabajar, es a través de investigación, de exposición y elaboración de productos, que elaboraran a través del semestre, todos estos se integran a una carpeta o un portafolio de evidencias la cual es revisada al final de cada unidad, además tienen que elaborar algunos escritos de sus observaciones en las prácticas de la escuela dependiendo del semestre que cursen o sus planeaciones de la asignatura que este coordinando.

12. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? Creo que las experiencias, las gratificaciones que da esta carrera es que también los chicos valoren su carrera, porque a veces nos encontramos principalmente en el primer semestre de que no tengan vocación para esta profesión, vienen porque los obligaron, o porque los papás son maestros o fueron maestros y quieren que sigan con esa tradición, al cursar esta carrera, pero a veces no les nace.

Nos hemos percatado que tan significativo es cuando ellos acuden a las escuelas de práctica, primero de observación y ayudantía, el contacto por primera vez con los niños y entonces ahí se dan cuenta, con el simple hecho de que les digan profesores les llena de entusiasmo o simplemente dicen esto no me gusta y no es lo mío, creo que eso es lo básico, lo principal que desde primer semestre se den cuenta si realmente les gustan los niños y la carrera o no les es de su agrado, porque esta carrera sabemos muy bien que no te vas hacer rico sino son las grandes satisfacciones que obtendrás de tus alumnos, es lo más importante, que valoren su profesión.

13. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica, como maestro rural?

Pues ver a los chicos que han egresado de la institución logrando su meta de poder concluir con su carrera y en algún momento tuve o no la oportunidad de impartirles clases, todos ellos son unos grandes educadores y además he tenido la fortuna de platicar con algunos de ellos personalmente o a través de redes sociales sobre los logros obtenidos como profesores en diversas escuelas ubicadas en comunidades de la región y del estado, y fuera del estado también.

En esta área administrativa realizamos las gestiones de diversos beneficios (becas y apoyos económicos) teniendo la oportunidad de platicar con los egresados creando una buena amistad, este recurso es liberado después de concluir con su carrera es por eso que tengo la fortuna de seguir en comunicación constante, y verlos superarse por ejemplo logrando su doble plaza, ser directores o apoyos técnicos, entre otros. Esa es una de las experiencias más significativas que superen a sus maestros, para mí eso es muy satisfactorio, que sean unas personas de bien y que sigan atendiendo a una infinidad de niños en el país, con vocación y espíritu educativo.

14. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

Pues son muchos, desde el ámbito administrativo hasta el ámbito académico, en el administrativo pues he visto crecer a muchos compañeros que se han preparado profesionalmente que eran administrativos y que ahora forman parte de la planta docente, en la infraestructura, la escuela ha obtenido mejores equipos tecnológicos, mejores salones, que claro no es suficiente desgraciadamente todo lo que se le ha ido inyectado a esta escuela

Normal, comparando con escuelas politécnicas o tecnológicas, pues el recurso es mayor para éstas.

Nos limitan muchas cosas, a veces creo que el mismo gobierno y el sistema educativo principalmente las Escuelas Normales desaparezcan y no sean como escuelas de nivel superior, porque es una de las limitantes tanto el personal como la infraestructura. En el ámbito académico es ver realizados los sueños de los chicos, verlos aquí por primera vez en la escuela y que concluyan satisfactoriamente su carrera creo que es una de las experiencias más significativas desde el primer día de clases hasta el último para concluir su carrera.

15. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Pues primero que el gobierno apoye a las Escuelas Normales con personal, con infraestructura, para que se pueda impartir la educación que exigen, sea de calidad, porque han sido aisladas las Escuelas Normales y con todos los problemas, económicos, sociales y culturales que tenemos en el país, nos han impedido que crezcamos.

Con la forma de pensar de los compañeros también tendríamos que cambiar esa actitud, como mexicanos, no ser conformistas y cambiar la actitud para ser personas de bien, se dice que si cambio yo por lo menos, ya estoy cambiando algo del mundo, nosotros como docentes tenemos la obligación no solo de cambiar nosotros sino ser ejemplo para los pequeños porque de esa manera pudiésemos detonar un mejor nivel educativo del país, a veces el gobierno solamente dice —los maestros son los que están mal—, pero ¿en qué nos ayudan para mejorar?, los medios de comunicación, no nos ayudan, al contrario, esos son detalles que deben ponderar la sociedad y el gobierno.

16. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Pues que realmente apoye el gobierno con actualizaciones, porque si las realiza pero no en tiempo y forma, conforme van bajando esta información y al momento de que llega al nivel de las escuelas rurales, ya no llegan con la misma calidad que las dieron al principio; esa es una de las mejoras que debe aplicar el gobierno.

Otra es que los planes y programas de estudio involucren más a los profesores porque detrás del escritorio se ve fácil realizarlas, al implementar el programa de “Enciclomedia” es muy bueno pero en las comunidades no hay luz, como crees que funcione, era un buen programa pero se requiere el uso de internet por ejemplo, muchos programas que se utilizan se necesitan el uso de internet y es deficiente, lo vemos aquí, en el Estado de Hidalgo no es un buen servicio, van a llegar a desaparecer los libros de texto, tendremos que utilizar el servicio de internet, son muchas cosas que el gobierno debería revisar a profundidad y también que se estimule a los maestros en servicio, se estimula a nivel básico, pero a nivel Normales tenemos mucha deficiencia por ejemplo, estar comisionado no podemos concursar para obtener un mejor sueldo, más sin en cambio aquí estamos sacrificando un sueldo para mejorar el aprendizaje y apoyar al sistema educativo también esa parte debe de mejorarse, necesitan estímulos para el personal que labora en las Escuelas Normales o la regularización del mismo personal, eso aparentemente se está viendo con los nuevos planes de estudio y las reformas educativas, pero sí creo que es muy importante que se analice a fondo no nada más superficialmente, sino a profundidad todo el sistema educativo

Pues estamos sobreviviendo con lastima, desgraciadamente el gobierno solo quiere que aprendamos lo que a ellos les conviene, no lo que deberíamos de saber, limita muchas cosas y eso también es parte de la escasa cultura; tenemos que estar como los países europeos en un buen nivel, con buenos salarios, buena educación pero desgraciadamente es una brecha muy grande que posiblemente a nosotros no nos toque disfrutar, pero que las próximas generaciones se puedan beneficiar y se vea la cosechada de las bondades, tenemos que poner la semilla para cosechar a futuro el fruto, los problemas sociales que estamos viviendo desgraciadamente nos volvemos insensibles a eso y el apoyo de los padres que es esencial también como lo mencionaba a veces los padres tienen la intención de apoyar al maestro pero si ellos están limitados, a veces no saben leer, ni escribir, entonces si se limita el que ellos puedan apoyar al profesor y de que otra forma ni económicamente les alcanza para apoyar a sus hijos, en los turnos vespertinos se ve la problemática de la familia, cuando van a practicar a escuelas vespertinas, entonces se enfrentan con problemas muy fuertes, muy serios que en décadas pasadas no sucedía al solo ir a trabajar el papá y la mamá se quedaba en casa para cuidar a los hijos, para darles de comer para atenderlos en casa, y ahora trabajan los dos y eso limita.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Anaxágoras

EDAD: 48 años

FECHA: 22 de enero 2016

ESCUELA: “De Las Huastecas”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Formativamente yo la mayor parte de mi preparación profesional la hice aquí, desde primaria, secundaria, bachillerato, Normal, a nivel posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, en la sede que está aquí. En la Normal pues, en esta casa de estudios y bueno ahorita como candidato a realizar el Doctorado, apenas ando buscando escuelas, de hecho estoy pensando en Puebla o Querétaro, en esos dos lugares sobre todo ahora aprovechando que hay una mejora de tiempos, porque la misma dinámica de aquí es absorbente entonces tengo que buscar que sea viernes, sábado y domingo, fines de semana y tendría que trasladarme porque las oportunidades tenemos que buscarlas y hacerlas posibles, de hecho es un imperativo, es urgente y buscaría un apoyo, mis compañeros son egresados del Centro de Posgrado son Doctores, tenemos 9 Doctores aquí, y bueno yo estaba en ese grupo pero por cuestiones de que tengo dos hijos estudiando medicina pues es algo complicado y los dos estaban en escuelas privadas, entonces es algo —o son ellos o soy yo—, y entonces tuve ahorita que dejar esa oportunidad. Pero mi propuesta, mi meta, mi plan es iniciar este próximo semestre, y de hecho todo se va dando como que van cayendo las cosas, ya mi hijo se graduó, está haciendo su servicio aquí en la ciudad, y mi otro hijo está en la Universidad de Pachuca.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

Yo me inicio como docente en 1989, me inicio como maestro en educación primaria foráneo, me mandan a la Sierra alta del Estado de Hidalgo, trabajé tres años por allá en diferentes grados, cuarto, tercero, era escuela multigrado, de ahí me vengo acá a la zona urbana, cambio de zona y me mandan a una supervisión escolar, como ATP (Apoyo Técnico Pedagógico), duro ocho años en una supervisión, la 059, y de ahí me voy a una supervisión general de sector 14 aquí mismo, igualmente la función es ATP. He trabajado en primaria muchos años pero también tuve la oportunidad de ingresar a trabajar en nivel superior porque en el año 2000 terminé mi maestría, entonces me ofrecieron muchos espacios para trabajar, trabajé en primarias, en la escuela preparatoria Adolfo López Mateos, de aquí, trabajé en el ICES que

es el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de aquí del Estado de Hidalgo, apenas hasta la semana pasada trabajé en la Universidad Pedagógica desde el 2000 al 2015, y en la Vasco de Quiroga, estoy en una Universidad Privada que se llama Vasco de Quiroga, ahí estoy trabajando de 4:00 a 8:40, pero mi trayecto es casi aquí, profesionalmente me he desarrollado aquí.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro? ¿Por qué decidió ser maestro?

Yo desde un principio mi carrera era técnica, yo después de la secundaria estudié el bachillerato y después me fui al tecnológico. En el tecnológico las clases eran en la tarde por cuestiones de que no tenían edificio, eran en el CBT, eran instalaciones prestadas, pero en la mañana iba yo a la Normal, ambas casi un año, pero cuando el tecnológico lo pasan a horario de la mañana, pues entonces tuve que decidir o el tecnológico, que iba como médico veterinario allá, o en la Normal pero igual viendo las condiciones de mi familia, seis hijos, seis hermanos, entonces dije pues mejor me voy a la Normal, y pues ya sabíamos que era plaza automática, de no estar esperando empleos o de estar buscando empleo después de salir, me vine a la Normal y dejé el tecnológico pero nace a través de una necesidad, sobre todo poco a poco te va cayendo el 20 como se dice. No fue de quiero ser maestro, tienes ese sentido de servir, pero de ser maestro es algo que se te va dando poco a poco conforme vas teniendo contacto con los espacios, con los escenarios, en primaria por ejemplo, nosotros somos de la licenciatura en primaria, la segunda generación en plan 84 aquí de esta escuela, entonces pues decido ser maestro en el proceso, no hay una vocación que diga —yo nací para—, no, hay un proceso y en ese proceso formativo yo creo que todos caemos, es una forma de cómo ir viendo la vida de cómo quieres colocarte, cuáles son las metas a mediano y largo plazo, pero así se dio.

3. ¿Cómo se formó docente?

Yo les platico mucho a mis alumnos, hablo muchísimo con ellos, porque el ser maestro no es ser, —aunque sea de maestro—, tienes que tener vocación, si no tienes vocación ni tampoco disciplina, ni responsabilidad, eso es parte de lo que es, te pones la camiseta y ya sabes que estás dentro de una institución y que tienes una misión que cumplir primero como estudiante porque te vas formando, las mismas experiencias te van dando la madurez, tienes que tomar decisiones, tienes que llegar, entonces la disciplina tiene mucho que ver porque te haces así, el mismo sistema, yo tuve maestros excelentes en aquel tiempo en el plan 84, salí en el 89, creo que recuerdo muchísimo de mi formación porque aun aquí tenemos convivencia de mis maestros, entonces era otro modelo educativo, con otro tipo de formación, sobre todo más investigación porque en aquel tiempo en el plan 84, estaba dirigido a maestros para que hagamos investigación de campo, hablando de investigación–acción, pero en el proceso de que se están dando los cambios de cuanto a los modelos de educación Normal van cambiando de enfoque, en aquel entonces una de las prioridades era formar al sujeto que piensa, que critica, que analiza sus procesos y que al final pues bueno el mismo sistema de trabajo, la misma disciplina te va haciendo que vayas eficientándote que sean más competente en esos aspectos que quizá, las debilidades se conviertan en fortalezas.

4. ¿Por qué estudió donde estudió?

Estudié en la Normal de las Huastecas, yo creo porque me gusto siempre el ambiente de la Normal, es una escuela muy prestigiosa, tiene mucho prestigio Nacional, es una escuela que tiene 37 años ya de vida y porque era una escuela donde se estaban dando generaciones de

maestros con un alto nivel académico, pedagógico, o formativo y que realmente el mismo sistema de gobierno necesitaba docentes, y me acuerdo que en 1989 que salgo las plazas eran automáticas y la demanda de maestros era alta, se necesitaban maestros en las comunidades alejadas, sobre todo en la Sierra del Estado de Hidalgo. Pero realmente se decide ser maestro cuando las condiciones se están dando dentro de la misma institución y la oferta que estaba dando la escuela Normal muy conocida, sobre todo por padres de familia, las comunidades vecinas saben del proyecto de esta escuela Normal.

5. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro rural?

Para mí yo creo que importantísimo, nosotros sabemos que desde la época del maestro rural Rafael Ramírez, de aquella escuela rural, en donde los maestros eran maestros-alumnos, o me acuerdo que mi papá me decía, —yo fui maestro—, y —¿por qué no siguió de maestro?—, porque en aquellos tiempos los alumnos que salían de sexto grado de primaria ya eran maestros, los mandaban como maestros y bueno yo creo que ese sentir de ser maestro, en mi persona porque nací en una familia de escasos recursos, con muchas limitaciones, con muchas ganas de salir adelante, con un proyecto de vida planteado porque así fue, tuvimos que sufrir algunas cosas, pero el querer ser maestro lo vas logrando y te vas haciendo maestro en la forma de cómo puedes servir, la condición principal es cómo puedes ayudar a servir a generaciones de pequeños, de jóvenes, porque yo me he desempeñado en primaria, en nivel medio superior y superior, ese es mi trabajo, ahorita estoy en nivel superior pero he trabajado en esos sistemas de educación pero la situación de cómo es que te haces ser maestro, cómo es que tú quieres dar lo mejor de ti para que las generaciones que hoy tenemos sean mejores, mejores ciudadanos, que la sociedad tenga mayor impacto social, más fuerte, y creo que hoy me doy cuenta que el trayecto que hemos dado laboralmente ha tenido mucho fruto, porque mis ex alumnos de hace muchos años han sido presidentes municipales, diputados estatales, directivos, puestos de confianza en el gobierno del estado, y ya ni se diga aquí en la región porque si va uno a diferentes municipios nos encontramos a más gente y para nosotros han sido nuestros alumnos y para uno es un orgullo personal.

6. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia en el ámbito rural? ¿Qué esperaba?

Creo que es donde más las necesidades se dan, yo creo que nosotros a veces nos formamos en zonas urbanas como esta, y en los espacios formativos en la Normal nos mandaron a escuelas rurales y urbanas, sin embargo veíamos mucha diferencia entre un niño de zona urbana a una zona rural, entonces creo que, más te das cuenta de la realidad que viven los niños en la zonas rurales y creo que tienes que compartir mucho, tienes que tener mucha empatía, tienes que entender las situaciones de la comunidad.

Yo tuve la ventaja de trabajar en zonas rurales y vivir en la comunidad, vivir en la comunidad y es más, cuando me fui a la Sierra Alta, pasaba un mes, dos meses y no regresaba a mi casa, porque me quedaba a trabajar mañana y tarde con mis alumnos, en la zona rural los niños ahí viven, ahí conviven, siempre están en la escuela o juegan en la cancha de la escuela, pero no tienen otra diversión más que estar ahí, y si uno como docente tiene la oportunidad de poder convivir después del horario y hacer cosas con ellos, como talleres por ejemplo, deporte, reforzamiento de tareas, eso lo hacíamos, los martes hacíamos labor social, y los días viernes trabajamos en colectivo docente, pero creo que ahí es donde realmente tendríamos que estar buscando todas las estrategias posibles para que el currículum pueda contextualizarse y pueda adaptarse a las necesidades de ellos, básicamente es lo que se recomienda mucho, porque si

no conoces el escenario donde estas parado, no puedes transformarlo, no puedes incidir, no puedes inyectarle cosas, tienes que conocerlo, y partir de ahí con metas, no tan ambiciosas, algo que se pueda realizar, propósitos o metas que se puedan realizar porque podemos proyectarnos a corto, mediano, o largo plazo pero a veces no los alcanzamos realmente por las características del contexto, entonces esas situaciones si me movieron mucho.

Creo que nosotros a veces decimos que las diferencias existen en comodidades; un chico o un niño de zonas urbanas tienen más posibilidades de acceso a la información, acceso a los medios tecnológicos, sobre todo más sociales, un medio social más amplio. En las comunidades tienen un mismo nivel social sin embargo, las posibilidades de acceder, hay comunidades que a veces no tienen luz eléctrica, yo estuve en una comunidad llamada Coamapil, tenía que caminar hora y media, no había luz, no había carretera, vivía yo en la comunidad, en la casa del maestro, los niños no conocían nada, no tenían posibilidad de nada, entonces lo único que tenían era la radio, eso sí funcionaba, pero hay una diferencia muy fuerte, entonces las condiciones rurales y las posibilidades de los padres de familia que no tienen empleo. La mayoría de los papás, salen a trabajar fuera, entonces dejan a los niños con sus tíos, sus abuelitos, familiares cercanos que pueden ser las madres nada más porque el padre se sale a trabajar, sin embargo estas diferencias sí se notan en las cuestiones de infraestructura, en las cuestiones familiares, en las zonas rurales es muy limitado, no hay apoyo de los padres, no hay una relación directa, de padre a hijo, en cuanto acompañamiento en desarrollo, tanto escolar, social o familiar; muy poca comunicación y en las ciudades es un poquito mejor, hay mejores condiciones, claro que hay de padres a padres de familia, no todos tienen esa oportunidad porque muchos el 80 o 90% trabaja pero muchos sí apoyan en el desarrollo de tareas o en cuestión de materiales que la escuela necesita, en eso si se ve una diferencia muy marcada. Entonces hoy en día que vemos a nuestros alumnos de querer contextualizar un *curriculum* esas son las características de un niño de un medio rural con un niño de medio urbano. Hay una gran diferencia, total, sobre todo ahorita en la era digital, ahorita los niños de las zonas urbanas están moviéndose en todas las aplicaciones que hay en las páginas o que hay en las redes sociales y ahorita que tienen la oportunidad en las zonas rurales que los niños de quinto y sexto grado tienen sus Tablet, pero no hay talleres, no hay capacitación, hay muchas escuelas donde llegaron Tablet y ni siquiera luz hay, entonces no hay internet, no hay red...no hay nada; es una política que no está impactando realmente a la formación porque si se les da la Tablet, la televisión a los padres de familia, pero no hay luz, no hay conectividad, entonces esa sería una de las limitantes que ahorita veríamos, o que estamos palpando en las zonas rurales.

7. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia?

Pues uno de los ideales sería que teníamos modelos, cuando estudias los modelos son los maestros y uno de mis ideales era alcanzar realmente en mi persona, el desarrollarme personalmente y profesionalmente uno de los ideales, es ser un maestro idóneo, un maestro modelo, es que reconozcan tu trabajo, que la gente vea en ti una persona que les da, no tanto todo, sino las herramientas básicas, para enfrentarse a este mundo.

Yo me acuerdo que me fui a una zona, la 020 y en ese tiempo estaba en la zona alta de la Sierra, llegando la directora me da cuarto grado y bueno yo empiezo a trabajar, fueron como 4 años en esa escuela, y apenas mis primeros pininos, o sea no te reconocen primero, como que te ven medio raro, pero vas trabajando, vas haciendo cosas, los niños se van identificando

contigo, los padres de familia, hay movilización de saberes y quehaceres, dentro y fuera de la escuela, entonces te vas proyectando. Yo no tardé mucho tiempo trabajando así directamente frente a grupo, quizá 8 años, pero después vieron mis cualidades en cuanto seguir preparándome, leyendo, buscando otros espacios porque mi meta era cuando inicié ir a la zona urbana y seguir estudiando, en este caso un ideal era si estar dando lo mejor de ti, pero no quedándome ahí, seguir preparándome, hay que estar innovando, buscando información, que te haga más eficaz en tu producción diaria, por eso yo creo que uno de los logros que hemos alcanzado hasta ahorita es realmente estar en estos círculos de nivel superior y son metas que han costado muchísimo, mucho sacrificio, mucho esfuerzo, y sobre todo la disciplina en este lugar.

8. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

En primer lugar en la cuestión administrativa, creo que hay muchos retos, te enfrentas a una realidad que a veces no conoces, y te enfrentas a políticas que la misma institución vive, por ejemplo si yo le digo cuando me cambian de zona, yo venía de una zona donde no hablaban náhuatl, en la sierra alta de Tehuacán de Guerrero, no se habla náhuatl, allá la gente es mucho más abierta, más trabajadora, no hay tanta política, ni institucional, en ese tiempo no había política sindical y cuando uno se acerca a las zonas urbanas hay mucha situación interna, tanto institucional como sindical. Entonces tienes que enfrentarte a muchas cosas, primero a ti mismo, a tus capacidades, a tus logros que quieres alcanzar, pero son retos que te planteas y puedes lograr y una de las dificultades que enfrenté ya en mi ejercicio es lo administrativo y por otro lado lo académico.

Creo que si te enfrentas a ese tipo de realidades porque me ha tocado trabajar en zonas rurales con escuela multigrado entonces eres todo, eres maestro, eres orientador, eres director, eres administrativo, de todo la haces, y además tienes que trabajar sábado o sino domingo porque es cuando los papás tienen tiempo de reunirse, entonces te enfrentas a una realidad muy dura, y en ese ejercicio o en esa relación cotidiana que ejerces a diario con los padres y con los alumnos, esas barreras que quizá veías inalcanzables o muy altas para lograrlas, es poco a poco, yo creo que la aceptación es en cuanto a la intervención que estás dando y de ahí partir para trabajar en lo social en lo comunitario, sobre todo de vincular lo que haces en la escuela con ellos con no dejar aún lado lo administrativo. Es una carga muy fuerte lo administrativo pero también lo académico, no lo puedes dejar a un lado, es como dice Ángel Díaz Barriga —¿qué hay de los maestros y los programas escolares, de lo institucional y didáctico?—, hay que cuidarlo, no hay que descuidar ninguna de estas dos cosas tan importantes, para que realmente las instituciones sean con normas y con lineamientos establecidos y eso te va a garantizar que si tú te apegas tanto a la cuestión institucional- administrativa como a la pedagógica-didáctica sacas adelante el *currículum* sin embargo hay a veces mucha exigencia en cuestión administrativa en nuestra era, eres todo.

9. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Tuve que aprender a trabajar de manera colaborativa, aquí nos enseñan que el trabajo colaborativo y la colectividad son una prioridad para sacar adelante un proyecto pero cuando vas a la realidad, sales de aquí, tienes que buscar esos espacios para poder integrar a compañeros y a compañeros docentes al trabajo colaborativo, creo que es una de las demandas muy fuertes a las que nosotros nos enfrentamos, porque trabajar colaborativamente o colegiadamente en las escuelas es algo que aún no hemos logrado, porque yo le puedo decir

del balance que hago de las 18 escuelas o centros educativos en las que he estado, y el punto medular es que no hemos logrado ese trabajo colaborativo que se necesita, ya ve que intereses hay de todos y sobre todo se ha explotado el trabajo individualizado, y lo que si tenemos que propugnar y que está en la mira es trabajar de manera colaborativa, además de aprender a socializar y a convivir en espacios de esto, eso no quiere decir que una persona recién egresada sea más que otra o que sepa más que otra, sino que todos esos saberes de poderlos socializar, debatir, mejorar en cuestión de colegiados. He tenido la oportunidad también de haber trabajado en zonas de supervisión escolar entonces diseñamos talleres, trabajamos proyectos porque con eso nos integraban a zonas escolares de aquí de la región y teníamos que trabajar en talleres en aquel tiempo era PARE o PAREID, y después eran programas para abatir el rezago educativo, era difícil trabajar de manera colaborativa con ciertos tipos de zonas escolares entonces, yo creo que ese es el reto más grande que tenemos ahorita.

10. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene? Creo que dentro del trabajo docente, una de las prácticas laborales es que el poder, era algo complicado, era poder contextualizar el *curriculum*, hay muchos ejercicios que se hacen, desligados de lo que es la contextualización, la adaptación del *curriculum* a las características del contexto, entonces la práctica que nosotros hacíamos era precisamente hacer un diagnóstico, era lo básico, hacer un diagnóstico contextualizado con todo lo que conlleva, porque bueno, ahora vemos de la otra manera como sugerir y decirles a los alumnos cómo se hace, y de qué manera nosotros podríamos realizarlo, diseñarlo, pero en aquel tiempo después de que uno egresa, las prácticas son precisamente la contextualización del diagnóstico y otra es reforzar los vínculos la interacción y las relaciones interpersonales que se dan dentro de la misma dinámica de la escuela; sobre todo con la parte directiva, porque bueno el proyecto no es el maestro, el proyecto es la escuela, entonces si cuando nosotros estamos trabajando a nivel institucional estamos cobijando, estamos fortaleciendo aquellas líneas de acción que se dan desde la dirección de la escuela, y esas son las prácticas que nosotros hemos empleado, en ese sentido es poder colaborar con la escuela de manera incondicional, sea administrativa, didáctico-pedagógico, o también en vínculos con la comunidad, porque es lo que realmente te hace proyectarte, no nada más estar desarrollando un *curriculum* dentro de la institución sino también proyectarte en relaciones socioculturales. Y bueno en las comunidades y aquí en la región se dan mucho ese vínculo, hay mucho vínculo de cómo la escuela debe estar inmersa en las actividades sociales y culturales de la comunidad, yo creo que las prácticas que en este punto hemos tocado ahorita, es que el maestro se va adaptando a ese tipo de convivencias, de todo tipo porque hablamos de meses extracurriculares, extraescolares y también en los recorridos que se hacen a nivel comunitario.

11. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente? Hay muchas, pero una significativa es que desde que tu egresas, fue que cuando estás trabajando en zonas algo retiradas...significativo fue cuando maestro de una escuela multigrado, los maestros y docentes nosotros logramos que nuestros alumnos participaran en el concurso de escoltas nacional y llevarlos hasta nivel estatal, fue algo muy significativo por las condiciones, sobre todo ser multigrado, las condiciones de los papás que trabajan fuera, y en aquel tiempo recuerdo que hicimos un excelente trabajo, porque estábamos trabajando dos maestros y creo que fue mucha química en el trabajo, pero si nosotros logramos esa participación a nivel zona, a nivel regional y hasta llegar al estado. Otra cosa

significativa que también me da mucho gusto comentar es que tuve una escuela unitaria, 42 niños, de primero a sexto y entonces eres, un todólogo ahí, y entonces un alumno de quinto año, se llama Gregorio Martínez Hernández, me acuerdo de todo, sacó el segundo lugar en la olimpiada del conocimiento siendo unigrado y todavía ganándole al 80% de mis escuelas unigrados de la zona urbana, y estás hablando de la zona Tehuatlán, pero me acuerdo que en ese tiempo la olimpiada del conocimiento era un reto, yo trabajaba hasta los sábados, y creo que en ese tiempo fue algo significativo porque a pesar de que era unigrado yo no conocía mucho la metodología, porque cuando estudiamos aquí nunca nos mandaron a multigrado, nunca la conocí, siempre nos mandaban a escuelas unigrado, y de organización completa pero allá, cuando te enfrentas a la realidad, si te causa ansiedad, te sientes inseguro, pero tienes que buscar opciones, yo me acerqué mucho con mi ATP, con mi supervisora y con la maestra que había egresado de esa escuela, cuando llego yo, estaba una maestra ahí en esa escuelita rural muy limitada, en condiciones de infraestructura no había escuela, era una galerita, entonces yo busqué mucho apoyo en ese proceso; entonces en ese proceso de conocer y de ver se me da la oportunidad de sacar un alumno en la olimpiada en segundo lugar y son logros. Y cuando tú ves tus logros en el ámbito pedagógico, en el ámbito académico, y sientes que en ese campo eres bueno y puedes hacer cosas con mayor peso, con mayor resultado y algo significativo fue superar muchas barreras en cuanto al aprendizaje, eso se lo digo porque aparte de que las Normales te forman, el querer seguir aprendiendo de tus compañeros del mismo ambiente escolar es significativo para mí porque no te quedas, cuando uno se siente por más agobiado, siempre hay una mano que te ayuda, siempre hay alguien que te dice vamos hacerlo, o vamos a sacar esto y te motiva.

Y bueno significativo es cuando dices voy a estudiar la maestría y la terminas, y cuando te dicen ya estás en carrera magisterial en tal nivel, ahora te vas a otro nivel, y hay muchos logros y son significativos porque en lo laboral te estás desarrollando profesionalmente pero también en lo personal, es muy significativo, otra cosa también fue que a poco del año pasado me dieron mi reconocimiento por 25 años de servicio es mucho muy halagador y esos 25 años se dicen muy pocos, muy rápido, pero el vivirlos y estar siempre al pendiente, al pie del cañón como se dice, no es fácil, a veces uno no quiere contar muchas cosas pero es algo muy personal que dices —¡miren aquí estoy, sigo adelante y quiero seguir adelante!—, hay muchas cosas que se te pasan a veces porque no las comentas o no las quieres comentar pero ahí están y forman parte de tu historia de vida.

12. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica?

Yo creo que es algo que en algún momento trabajé con unos alumnos y hemos practicado mucho, la autobiografía razonada, es un punto que a veces yo lo toco mucho con mis alumnos, por ejemplo yo trabajo en la Pedagógica, y trabajé con alumnos de la universidad y cuando los tocas, en la autobiografía y cuando la razones, la reflexionas y la compartes, te quitas todas las vendas de lo que tú eres, la esencia de lo que tú estás compartiendo ahí te ves y ves cuántos tropiezos has tenido y te das cuenta de que ahora estás aquí pero vas haciendo muchas cosas, entonces ¿de qué manera han significado estas cuestiones? el caso es que ahora que estás en otro rol, tienes que hacer que eso sea una forma de impulsar a los demás, o cuando se cometan algunas situaciones de los propios alumnos, comentarios de que —¡profe es que es muy difícil, nunca pensé que la práctica de docente fuera tan difícil!, ¡nunca pensé que los padres de familia sean así!, ¡nunca pensé en tener niños con cualidades especiales y específicas en mi aula!, ¡nunca pensé...!—, y esos —¡nunca pensé!— hay muchos, cuando

llegan acá y hacen un análisis de reflexión de lo que han vivido allá fuera, te das cuenta de que si analizan, si se dan cuenta de que la situación no es fácil, es compleja, entonces a como uno va percibiendo la práctica y como tú ahora puedes generar en los chicos otra forma de pensar, los chicos como ahora a partir de que manejan mucho los medios digitales, puedan transformar, tienen el mundo aquí en sus manos.

Cuando nosotros nos formamos no tuvimos esas oportunidades, ellos nada más con un clic que hagan transforman muchas cosas, con un clic que hagan bajan información, tienen a la mano toda las herramientas para trabajar, ¿qué quieres trabajar?, trabalenguas, adivinanzas, cuentos, videos, cintas, ¿qué quieres? todo lo tienen, entonces para nosotros sí platicamos las condiciones que vivimos y que fueron significativas, pero algo significativo es que se transforme, pero nosotros tenemos mucho que ver en esa transformación, cómo generar en ellos, cómo incidir en ellos de manera tanto afectiva, formativa; y un punto creo, es incidir en forma transformadora, porque muchos podemos decir que tenemos alumnos excelentes y sacan puro 10 en el salón pero cuando vas a la práctica se convierte ese 9 en 6 y cuando estás aquí y ves chicos que ahí van a duras penas y tienen problemas y los ves en la práctica son de 10, entonces ahí es donde ¿no sé qué pasa?, hay una relación, una desvinculación quizá, el tener académicos en cuatro paredes de 100% y en la realidad pues no es el 100% entonces en esas dos miradas tienen que analizarse y lo comentamos con los demás porque si estamos en el punto medular de que las cosas no son fáciles y que hay que transformar primero a la persona y después incidir en lo demás y así poder transformar la realidad.

Bueno no se sí hasta ahorita se estén logrando todas las metas pero la gran mayoría yo creo que sí, porque ahorita que fueron los coloquios en los últimos días vimos mucha transformación, mucha dedicación y sobre todo ese amor en lo que futuramente los alumnos van a realizar, y no es fácil es súper difícil, no se imagina cuántas cosas y vivencias tiene que hacer el maestro para sacar adelante el día a día, todos los días, a veces uno dice tengo un horario de clases de 7 a 3, pero tu horario es de 7 a 7 de la mañana del otro día porque todos los días te llevas trabajo a casa, tienes que revisar, leer trabajos, tienes que hacer materiales, bueno es una constante.

13. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

Si hablamos de la Normal, de aquí de nuestra institución, los espacios escolares más importantes...yo creo que son todos, de una o de otra forma, todos son de manera distinta y han sido esenciales.

Pero los más significativos yo creo que es ejercer la docencia, hubo un tiempo cuando fui Apoyo Técnico, como no eran directamente alumnos de nosotros a dónde íbamos a trabajar, eran maestros, bueno tú vas y haces talleres con otros maestros, con padres de familia, capacitaciones, pero ya cuando estás dentro de un grupo y son tus alumnos, y son tú herramienta de trabajo diario ya eres parte de un proyecto, entonces cuando ya estás dentro de este escenario que tú eres el responsable, tú eres el que tienes que estar motivado, el que tienes que estar trabajando, y que tienes que estar sobre todo innovando, en ese espacio si te genera y tienes una responsabilidad muy fuerte, y que sino das resultados y no muestras resultados ahí si te cuestionan, primero no logré la meta.

Pero en ese punto de cuáles espacios han sido más significativos, pues yo creo que todos, si estás en la parte directiva, yo fui Director de la Universidad Pedagógica, y entonces pues siendo director pues si es algo muy difícil de lograr, no imposible pero es una responsabilidad mayor, fui también director de escuela, fui supervisor de una zona en un tiempo, trabajé como

maestro de grupo, últimamente en los 10 años he trabajado a nivel superior y todos los espacios en donde uno está o el rol donde uno se desempeña son importantísimos, porque puede ser administrativo, directivo, docente, puedes ser asesor, orientador, todos son espacios importantísimos eso depende mucho de la mirada que empuñes, de la mirada que des, si estás en un espacio administrativo, y ¡ahí como quiera me la llevo!, no es como quiera, toda acción que tu realices tiene impacto, y si no realizas acciones te pueden cuestionar, revisar que tanto has desarrollado tu trabajo, con qué eficiencia, con qué productividad puede tener, yo creo que todo espacio es significativo porque tiene algo especial y creo que en la Normal me he formado y me he hecho en un equipo de trabajo muy sistematizado, que quizá vienes con ciertos estereotipos de trabajos, con un ambiente, pero llegas a nivel superior y ves que ahora con lo de la reforma educativa, es algo no tanto que debas de cumplir con la reforma lo que dicen las normas, las leyes, es cumplir con lo que realmente te toca, es cumplir con tu misión y tu comisión, donde estés, de manera mucho muy profesional, porque no vamos a esperar que alguien nos diga qué hacer, o lo tienes que hacer porque así está estipulado, lo tienes que hacer porque es tu trabajo, y si amas tu trabajo y tienes que ofertarle algo a la sociedad es precisamente trabajar, demostrar que si hay capacidades.

14. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Uno de los ideales para la educación es que debemos transformar a la sociedad para que sea realmente competente en este mundo global. Hoy en día la situación que vemos, yo no sé si sea circo maroma y teatro de la información televisiva, pero ¡odio ver la televisión ahorita!, el dólar está a 20 pesos, el precio de petróleo está a 18 dólares, ¡imagínese! quizá muchos de nuestros alumnos, de la sociedad, el grueso de la población no dimensiona ni siquiera donde estamos parados y qué tipo de esclavos está formando el sistema que ahorita está muy cuestionado, a nivel internacional, a nivel externo. México destrozado totalmente, vendido, entonces ¿cuáles serían los ideales?, ¿los mundos posibles?, porque a veces me dicen los chicos —es que se escucha muy bonito cuando nos habla de cómo viene la reforma, es bonito de cómo nos van a evaluar, qué voy a hacer cuando salga—, a veces les decimos a los chicos —¿saben hacer un *curriculum vitae*?—, —¿qué es eso profe?—, nunca lo han hecho y les tenemos que enseñar a hacerlo, hacer oficios, a poder coordinarse, a tener contactos de manera pública, no vamos hacer todo acá, porque aquí sucede lo que tiene que suceder; pero allá fuera, hay muchas cosas y ese ser, ese sujeto, que a veces difícilmente en una escuela se transforma al 100%.

La escuela te ofrece un *curriculum* y tú lo tienes que desarrollar, la escuela no te da todos los elementos, te da cuestiones curriculares y si los tomas bien, pero sino también, la escuela tienes que aprovecharla al máximo, pero si tienes que aplicar todo lo que te dan, entonces en esta sociedad tan difícil que está viviendo el ser humano y creo que lo estamos viviendo junto con los jóvenes, y las generaciones que vienen van a estar en otro mundo más difícil, ese es el reto mayor, ¿qué tipo de mundo?, ¿qué cosmovisión están teniendo de la realidad?, ¿cómo pueden ellos ser partícipes y generadores de otro tipo de cultura?, porque nosotros precisamente en esta región tenemos la cultura de región Huasteca y se habla el náhuatl, que está muy fuerte en muchas comunidades de acá de nuestra región, sin embargo qué dice el sistema, por un lado en el *curriculum* de preescolar y primaria que tienen el idioma del inglés, y sobre todo aquí tenemos la carrera que se llama “licenciatura de educación primaria intercultural-bilingüe” y dentro del *curriculum* no aparece el náhuatl, pregunta que le hicimos al Doctor Ángel Díaz Barriga en el primer acercamiento que tuvimos allá arriba con ese señor,

y realmente nunca nos dio respuesta el por qué no incluyeron dentro de la *curricula* el náhuatl, el enfoque intercultural demanda que los chicos sepan y fortalezcan su lengua materna y la lengua materna de la gran mayoría de los chicos es el náhuatl, y hasta la nuestra y yo no me voy avergonzar de que vengo de un origen rural, de una comunidad y hablo náhuatl, pero quizás hay que fortalecer el nivel de escribirlo, platicarlo, socializarlo, pero en este mundo no estamos y es una contradicción muy fuerte, y están solicitando inglés, entonces inglés es el número uno y usted sabe por qué, son directrices desde allá arriba de la OCDE, en visiones que desde la misma comunidad económica, los otros tres bloques económicos están propugnando para que se dé un mundo global homogéneo como ellos quieren, pero ciertas características tienen que rescatarse en este caso en la región es el náhuatl hablante, nuestros alumnos son bilingües, la mayor parte de nuestras comunidades son bilingües pero no deja de ser importante que los chicos tengan esa condición que a partir de su formación acá darles todas las herramientas porque si hay muchos chicos mucho muy reflexivos y analíticos pero a veces hay que orientarlos, en el mundo que quieren vivir y cómo lo quieren vivir, pueden hacer muchas cosas, y dicen es que la política por allá, y el trabajar en la educación es trabajar en las escuelas y no hacer política.

Pablo Fraire dice lo contrario, que sí, y entonces a ciertos tipos de modelos educativos nos cuestionan, que los maestros no deben hablarles a los chicos de esto y del maestro que el *curriculum* oculto no debe ser tan evidente pero ya a los chamacos no los vas a engañar, hay muchos chicos que si se ponen a pensar, que si analizan, hay chicos que te cuestionan, —¡usted está diciendo esto y allá el otro dice esto!—, se dan cuenta y a lo que voy es que esos nuevos paradigmas que están surgiendo en cuanto a la cuestión administrativa, la política, la dirección, el manejo de cómo los planes de estudio están instrumentados para tener un cierto tipo de sujetos —¡y esto vas aprender y esto vas hacer, hasta aquí vas a llegar porque hasta aquí dice el *curriculum*, no más!—. Entonces en esa forma de ver el *curriculum*, cómo moldear el *curriculum*, tanto el básico como lo que se pueda hacer de manera constructiva o rescatable de lo oculto, tiene que incidir, formar sujetos, es como cuando hablan de los chicos de las Normales de allá de Guerrero, ellos son socialistas, están polarizados, ellos son guerreros, saben defenderse ante un sistema que los está reprimiendo totalmente, que no piensen, que no actúen, que no hagan, para el sistema son los malos, pero en otros modelos de educación, todo está tranquilo, todo está bien, entonces es por la misma situación y esta pregunta es mucho muy amplia y hay muchas cosas que podemos platicar y que el joven lo que ahorita espera, al egresar o en el último semestre u octavo semestre lo que esperan los muchachos es trabajo, lo que esperan es hacer el examen y que les den una plaza, ¿dónde?, en donde sea, al fin del mundo, pero ellos quieren trabajo, condiciones laborales, ellos quieren emplearse porque estudias y quieres ejercer, entonces ese es el pensamiento que ellos tienen, y tú les tienes que hablar con toda la verdad, con toda la honestidad del mundo de que ¡sí se puede!, que si hay espacios para ellos, siempre y cuando estén duros y pendientes de lo que tienen que hacer, porque hay algunos chicos que por las mismas condiciones que hay en sus familias, pues ya salen de aquí se van a trabajar en una empresa, los invitan a otros lados, menos en lo que estudiaron y como que hay que mentalizarlos, y hay muchos chicos que en este ciclo pasado a mí me llena de satisfacción de que un 90, casi 100% obtuvieron su plaza, presentaron su examen y todos los llamaron con su plaza directa, y ya están trabajando, es un orgullo tener chicos que ahora te ven y te dicen —¡profe valió la pena!—, y vienen y te dicen —¡profe son muy difíciles los estudios pero vale la pena!—, cansarse al caminar 8

horas a su comunidad, y ahora los vemos y nos saludan, de verdad se les ruedan las lágrimas cuando nos dicen que valió la pena.

15. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Yo creo que una política más incluyente, hablar del gobierno o de los sistemas de gobierno es complicado, sobre todo en el sistema de gobierno de nuestro país, no hay oportunidades de empleo, no es un gobierno incluyente con una política más democrática, no existe. Hablemos del gobierno y de los sindicatos porque ambos tienen que ver con el tipo de oportunidades que se le pueden dar a los jóvenes, hablemos de nuestra escuela, porque si hablo de la UPN, o de la Vasco de Quiroga, es la misma condición, pero ahorita con la reforma ya participan ellos de manera libre en el concurso para plazas, ya no nada más la Normal, ellos también; entonces la competencia es más terrible, es más fuerte, ya no son las Normales las privilegiadas, como antes, ahora son todas las escuelas que llevan la línea de formación pedagógica, y yo creo que una de las demandas o propuestas, algo que estamos pidiendo a gritos es que exista una política, en cuestión de la educación más incluyente, más de oportunidades, porque así como hay preparación en ciertas carreras aquí en la Normal, hay licenciados en psicología por ejemplo, u otro tipo de especializaciones en ciencias de la educación, aquí hay cuatro carreras, cuatro planes trabajando.

Hay chicos que salen de la escuela y con muchas ganas de hacer cosas, pero se truncan y hay muchas barreras, a veces la misma convocatoria que sale para concurso de plazas, ponía ciertos candaditos, pero ahora ya se abre el panorama, ya tienen oportunidad de participar. Esta oportunidad que les puedan dar al sistema no sea una barrera, o sea la oportunidad que tienen que no sea obstruida, y otra cosa es que nuestro sistema ya hablando en la cuestión política y económica, pues ya que vean para el pueblo, que sea una política no tanto neoliberal, que sea más para el desarrollo social, y en todos los sectores; ahorita es cuestionado muy difícil hablar en la cuestión educativa, es donde más pega la falta de apoyos, y no se hable del vínculo que pueda existir aquí porque la presidencia municipal tienen participación en la educación, ellos también pueden aportar y apoyar, sin embargo ahorita con la efervescencia política, desde que se empiezan a trabajar las cuestiones de compromisos que se están estableciendo, han dejado, desviado muchos recursos para otro tipo de partidas, y las que tengan que ver con educación están paradas, becas por ejemplo, a los chicos jamás les ha llegado la beca en tiempo y forma, viáticos a las escuelas tampoco han llegado, hay muchos recursos que están varados, que están ahí, sin embargo esas partidas presupuestales están destinadas a la educación, pero nunca llegan y si llegan es a mucho destiempo, cosa que cuando llega ese recurso pues ya se debe o ya no está completo o siquiera se emplea en lo que estaba pensado, es decir, si el chico lo quería para poderse reinscribir, pues ya consiguió prestado por allá o ya se metieron en otro tipo de problemas y cuando llega pues ya es para otras cosas.

Pero ojalá que existiera un mundo mejor para nuestros jóvenes y yo creo que si tú le preguntas a mil personas, te van a decir que haya oportunidades. O sea yo egresado de una escuela tengo que ver donde me voy a emplear, usted tiene que ver si está estudiando la maestría va a ver muchísimas cosas, si está en el estudio de las Escuelas Normales o qué dicen los maestros de la Escuela Normal, realmente a los chicos hay que decirles tal y como son las cosas, aquí hay mucha necesidad de los chicos porque los padres de familia hacen todo para que ellos egresen y tengan su título, sin embargo cuando ya tienen el título y todo lo que tiene que ver con su

preparación, pocas oportunidades hay de empleo, ojalá que exista una política de más desarrollo en cuestión de la educación y que se vea como un motor que puede impulsar todo en beneficio de la mayor parte de la población que ahorita en cuestión de política va haber un montón de plazas, y van a decir solamente por concurso, ¡no es cierto!, ahorita los líderes políticos de parte de la región te dicen —dame tantas gentes, dispongo de 10 plazas—, y es el gobierno y si se da, hemos visto muchos casos que ni siquiera pasan por ningún concurso y se les dan ciertos tipos de privilegios, de puestos estratégicos, entonces ojalá que esto cambie y no sea nada más ahorita que están sucediendo cosas políticas, que sea una de las cuestiones más de acá de las regiones, eso falta en México.

¿De los alumnos que han egresado y ocupado puestos importantes en la política, han ayudado? Han ayudado mucho, yo recuerdo a un compañero de nosotros de la maestría, egresamos, de repente fue candidato a la presidencia y gana y en esa instancia de tres años pues nos apoyó demasiado. Tengo compañeros que son regidores o presidentes municipales siempre nos han apoyado incondicionales y si están ahí nos apoyan y nos echan la mano, sobre todo cuando decimos una escuela se quedó sin maestro, vamos a proponer a alguien con el perfil e inmediatamente la presidencia paga a esos maestros en algunos casos, hemos tenido la oportunidad también que la presidencia municipal apoya cuando quieren salir a un viaje de estudios o en apoyos si tienen una actividad cultural o deportiva, apoyan, no como uno quisiera, pero en lo que se pueda si apoyan, no puedo decir que no nos apoyan porque hemos recibido apoyo de presidentes municipales del estado vecino de Veracruz, entonces creo que si hemos aprovechado y de hecho hemos capitalizado en ver dónde se encuentran porque uno los identifica donde están, hasta en el sindicato, porque también tenemos ex alumnos, entonces creo que cuando salen de acá, muchos de los chicos no se quedan nada más con su licenciatura, tiene otros intereses, por ejemplo, aquí en Huejutla hay muchas escuelas de nivel superior donde están ofertando maestrías, y hay chicos que las están estudiando después de ser maestros, hay maestrías con tiempo semi escolarizado y tienen chance de venir y estudiar la maestría, pero usted dice como hemos capitalizado ese tipo de recursos humanos de una u otra manera se les ha molestado y pues han aportado algunas cosas para mis alumnos, no del todo pero si en algo, de una u otra manera.

GRACIAS.

**Experiencias pedagógicas y mundos posibles, en las narrativas de docentes normalistas.
Escuela Normal “Sierra Hidalguense” y Escuela Normal “De Las Huastecas” (Edo. Hgo).**

María Isabel Vázquez Nieto

Universidad Nacional Autónoma de México

Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, UNAM

México, 2016

NOMBRE: Anaxímenes

EDAD: 62 años

FECHA: 25 de enero 2016

ESCUELA: “Sierra Hidalguense”

TRAYECTORIA FORMATIVA/LABORAL

Formativa me preparé en Normal Superior en Ciencias Naturales, trabajé en secundarias generales del 76 al 89, y en la Escuela Normal del 89 a la fecha, egresé de la escuela Superior del Estado de Hidalgo.

1. ¿En qué escenarios educativos ha trabajado? [¿En qué lugares ha trabajado? ¿Con qué poblaciones?]

En Secundarias Generales, inicié con tecnológicas, de electricidad y fueron 4 años, y a partir de ahí con ciencias naturales nivel secundaria hasta el 88, en Molango, Ixtlahuaco, Tizayuca y aquí, en la escuela Normal tuve un periodo intermedio del 98 al 2008, trabajé en sede de maestros en Zicualtipán como coordinador académico, y aquí en la Normal las asignaturas en investigación, docencia, ahorita hasta psicología.

2. ¿Cuándo decidió ser maestro? ¿Por qué decidió ser maestro?

Bueno la decisión de ser maestro fue ya egresando de la preparatoria, bachillerato prácticamente, tuve la oportunidad de trabajar en electricidad ya estando ahí en el campo de la docencia me dediqué a prepararme en la docencia.

3. ¿Cómo se formó docente? ¿Por qué estudió donde estudió?

Por las necesidades, yo tenía que trabajar durante el curso escolar y prepararme en vacaciones entonces esa fue la necesidad, el tener a Pachuca, el lugar donde residía y la comunidad, en mí lugar de origen.

4. ¿Qué significa/significaba para usted ser maestro rural?

Pues a partir de que me acerqué a la docencia, a partir de ahí me decidí a ser docente 100% y a partir de ahí, no tengo otro negocio más que la docencia al 100%.

5. ¿Qué idea tenía de ejercer la docencia en el ámbito rural? ¿Qué esperaba?

Bueno en la familia había docentes, entonces el ser docente no fue para mí un castigo, o ¡ay lo que sea!, fue para mí algo que yo veía en mis familiares, pues una gran oportunidad, no fue así como ¡ya aquí como maestro! no, sino fue a prepararme a mí como maestro.

6. ¿Cuándo usted egresó, cuáles eran sus metas/ideales en la docencia rural?

Pues ayudar a mis alumnos a siempre llevarles algo diferente, algo nuevo y eso me obligaba a actualizarme y a brindar lo mejor de mí.

7. ¿A qué se enfrentó en la escuela, en el ejercicio de su docencia?

A múltiples problemas como control de grupo, las asignaturas, la competencia entre compañeros, el convivir con compañeros difíciles, no nada más en el ámbito pedagógico sino también relaciones personales, entonces se tienen que superar todo ese tipo de problemas.

8. ¿Qué tuvo que aprender para ejercer la docencia después de haberse graduado?

Pedagógicamente en la Normal pues se prepara uno para ello, pero hay otros muchos cursos de relaciones humanas, de convivencias tanto con los alumnos como con los maestros y directivos, entonces hay mucho que aprender después de la docencia, de la preparación académica, para pues yo pienso que triunfar en este medio que es difícil, es demandante tanto con los padres, con los alumnos, con los maestros.

9. ¿Qué prácticas desarrolló? ¿Cómo es su práctica docente? ¿Qué características tiene?

Pues eso de llevar algo nuevo a mis alumnos, algo diferente, eso hace que, a mi edad, yo pienso que la actualización me ha permitido estar aquí. Yo pienso que, a mi edad como docente, próximo a jubilarme, en mi mente pienso que estoy actualizado precisamente por esas lecturas, esas actualizaciones, interactuar con nuevas tecnologías inclusive.

10. ¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su formación como docente?

¿Cuál/Cuáles han sido sus experiencias significativas en su práctica?

Algo significativo, yo cuando les empiezo a contar a mis alumnos, de cuando yo llegué aquí, yo empecé con la Microsep, uno de los primeros programas de computación en la educación, cuando llegamos aquí a la escuela Normal, no había computadoras, había una Microsep viejita por ahí y les digo que en esa época no había internet, la primera experiencia que tuvimos, fue que de aquí nos fuimos a capacitar al Instituto Roosevelt en México, trataba el programa de interconectar a las escuelas Normales en toda la república, entonces teníamos una especie de como de internet, pero entrábamos a un archivo y nos conectábamos al instituto y el instituto se conectaba a donde nosotros quisiéramos, entonces el ver crecer las modificaciones, el ver en esa época que no había internet y ahorita que ya hay plataformas e infinidad de posibilidades que tenemos, entonces yo vi crecer todas estas innovaciones y para mí, en mi formación es significativo porque la he tenido que aprender a veces a golpe de necesidad o en cursos, que no te resuelven mucho pero te ayudan en la práctica.

La maestría a mí me abrió los ojos, dicen muchos debe ser en una escuela de renombre, pues no, yo lo veo como algo diferente, algo que te abre los ojos, te recorre las cortinas, entonces el trabajar aquí con los alumnos ya de mayor edad a los de educación básica, pues le da a uno, una gran oportunidad en el trabajo en el desenvolvimiento personal, no nada más ayuda, ellos me ayudan a crecer profesionalmente.

11. ¿Cuáles han sido los espacios escolares más significativos para su experiencia?

La docencia, el grupo, tuve experiencia en la parte directiva, pero pues yo he tenido la decisión de retirarme en el grupo, en ejercicio de la docencia, yo pienso que eso es, porque veo algunos de mis compañeros que comisión sindical, otras comisiones, que lo que quieren es huir del grupo y yo, al contrario, el grupo ha sido mi hábitat aquí en mi trabajo y lo ha sido y ahí voy a terminar.

12. Actualmente dada su experiencia ¿qué ideales tiene para la educación?

Pues para mí el ideal, pues es reeducarnos en los valores, yo cuando trabajo con los alumnos trato de inculcarles, pues de que regresen otra vez a los valores porque vemos como está nuestra sociedad y al ver esa corrupción, esos valores, es ahí donde hemos perdido el rumbo, y entonces para mí el ideal sería ese, iniciar otra vez en los valores porque si alguien puede cambiar la sociedad es la educación.

13. ¿Qué le gustaría que sucediera para mejorar su práctica? ¿Qué sugeriría para mejorar su práctica?

Para mí ya es ver a futuro, y a futuro hablaba yo de continuar con los estudios, pero lo vemos también desde el punto de vista económico de que no tiene caso iniciar un nuevo proyecto cuando ya estás a punto de culminar una etapa, entonces yo lo veo de esa manera que ahorita yo me he mantenido actualizado aquí, pero ya para mejorar, para el futuro ya no tengo proyectos a futuro, pienso ya cerrar la etapa de docente.

¿La actualización usted la financió?

Sí, tuve que costear, fue desde tomar los cursos en México, en Pachuca, en donde hubiera y en el medio rural usted sabe que eso es inversión, es difícil, no tenemos la misma oportunidad de estar en la Ciudad y sábado descansar, aquí es salir el viernes en la tarde ocupar el fin de semana y regresar otra vez al trabajo y así ha sido prácticamente toda mi vida, entonces la actualización ha sido del bolsillo mío.

GRACIAS.