



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL Y LA FORMACIÓN CONTINUA. LA
SOLEDAD DEL PROFESOR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:
ANA CECILIA GUTIÉRREZ ALDANA

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ROSALÍA RAMOS GARCÍA

PACHUCA DE SOTO HIDALGO.

JUNIO 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi hija, Michelle: por tu empatía, apoyo, amor y paciencia. Gracias por ser mi inspiración para lograr este sueño, te amo.

A mis hermanas: por su comprensión, ayuda y por su cariño. Las quiero mucho.

A mi querida, Mtra. Lucy: por alentarme a continuar con mi superación. Por su cariño y guía, eternamente agradecida.

A mis asesoras académicas: por su confianza, por su profesionalismo, por darme sus alas para levantar mi vuelo. Siempre las llevaré en mi corazón, Mtra. Blanca, Mtra. Daylanis, Mtra. Martha, Dra. Rosalía, Dra. Elia, Dra. Trinidad.

A mi asesora, Dra. Rosalía: por el gran apoyo que me brindó para la realización de esta tesis. Gracias por su tiempo, por su guía, por sus consejos, por su paciencia, entrega y tenacidad. Todo mi cariño y admiración. Ha sido un honor haber trabajado bajo su dirección.

A mis sinodales: por sus valiosas contribuciones que permitieron mejorar este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

APARTADO TEÓRICO-METODOLÓGICO

a) Planteamiento y delimitación del problema	16
b) Preguntas centrales y objetivo específico de la investigación	20
c) Enfoque, técnicas e instrumentos de recuperación de la información	22
d) Selección de escenarios e informantes	24
e) Aproximación a los informantes: situación de las entrevistas	28
f) Análisis y construcción de los datos cualitativos	29

CAPÍTULO 1. EL INGRESO A LA DOCENCIA

1.1 Un acercamiento a los docentes de la zona 340 de Primarias Generales	37
1.2 La influencia del núcleo familiar en la elección de la carrera profesional	48
1.3 Género y docencia	50
1.4 “¡Aunque sea poco, pero seguro!”: La certeza laboral	57
1.5 “¡No tenía en mente ser docente!”	64
1.6 La naturaleza de la vocación. “¡El docente no nace, pero se hace!”	70

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

2.1 Recorrido histórico de las políticas de formación docente en México (1992-2013)	82
2.1.1 Los inicios de las políticas de formación docente	84
2.1.2 La modernización educativa y ¿de las prácticas?	92
2.1.3 Las políticas actuales: Entre la formación y la capacitación	102
2.2 ¿Qué deben saber los docentes?	113

2.3 Las instituciones formadoras de docentes en el Estado de Hidalgo	124
2.4 La formación inicial de los docentes de la zona 340	138

CAPÍTULO 3. LA PRÁCTICA DOCENTE: ENTRE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN CONTINUA

3.1 Desafíos de la formación docente frente a los primeros años de docencia	155
3.2 La apuesta de los docentes de la zona 340 hacia la formación continua	169
3.3 “¡El Estado no hace lo que le toca!”	191
3.4 La precariedad del salario	208
3.5 Prácticas de simulación	216

REFLEXIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta, la política educativa ha implementado diversos mecanismos para mejorar la calidad de la educación y, ha contemplado como eje rector a la formación de los docentes, puesto que mantienen una relación directa en el aula además de que, son ellos quienes se encargan de comprender y llevar a cabo los ideales planteados por el Estado a través de su práctica.

Estos aspectos señalados son los que vuelven relevante considerar a la formación de los maestros a fin de reconocer hasta dónde su proceso formativo tanto inicial como continuo les posibilita o no, el cumplimiento de tan importante labor dado que no se reconoce desde la mirada de algunos profesores que interpretan y desarrollan el currículum una formación que les permita mejorar su desempeño ni tampoco, identifican avances en las instituciones y sistemas de formación para maestros.

Su formación como docentes ha estado a cargo del Estado, del sistema educativo, de las escuelas formadoras de maestros (Universidad y Escuela Normal), de un personal especializado mediante un plan y programa que marca la secuencia y contenido instruccional; de las instancias destinadas para ello (Centro de Maestros), de los distintos dispositivos de formación. Por lo que, para efecto de este documento, se retoman como eje de estudio para comprender en su especificidad los procesos de formación a los que han arribado algunos docentes de la zona 340 y en una realidad contextualizada, su trascendencia sobre aquello que enseñan.

En consecuencia, la pregunta que orientó la investigación fue ¿De qué manera han sido formados algunos docentes de la zona 340 y hasta qué punto les posibilita la realización de su práctica y el cumplimiento de las distintas demandas que les hacen las actuales estructuras curriculares: Programas de Estudio 2011, Educación Básica Primaria y Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Plan y Programas de Estudio, Educación Básica 2017?.

La investigación cualitativa de corte etnográfico¹, desde un estudio de caso ha sido una alternativa que posibilitó analizar, interpretar y explicar lo que sucede con estos maestros a partir de su formación, dentro de su contexto real y específico de trabajo. Se trata de “un conjunto de individuos” (Johnson, 1978, p. 54), conformado por 6 profesores (as) de la Escuela Primaria “Efrén Rebolledo” localizada en la comunidad de Cañada, así como, 3 profesores (as) de la Escuela Primaria “Leona Vicario”; una de las escuelas principales del municipio. Ambas pertenecientes a una sola zona que es la 340 adscrita al sector 018 de Primarias Generales en Tlaxcoapan, Hidalgo.

Para comprender el sentido de las acciones en el contexto en que se desarrollan y desde la perspectiva de los informantes fue necesario adoptar el enfoque interpretativo de la investigación. Arribar a la interpretación fue posible debido a las técnicas y herramientas que se utilizaron para acceder a los sujetos de estudio y su mundo social, entre las que destacan: la entrevista a los docentes, el block de notas de campo, el diario del entrevistador, el grabador de voz, la transcripción de las entrevistas, la observación y el registro de la información.

Ambos procesos (interpretación y observación) fue lo que posibilitó describir la formación tanto inicial como continua de algunos maestros de la zona 340 así como, las consecuencias que tiene sobre la identidad social y colectiva de los sujetos que se dedican a la enseñanza.

Se logró dar cuenta de todos estos matices debido a que se consideró que el discurso de los sujetos no es estático sino que se moviliza a través del tiempo por lo que se reconocieron cuatro temporalidades que de cierta manera, repercuten en la forma en que los docentes van construyéndose en la docencia y que tienen que ver con su etapa inicial enmarcada por la incorporación a la docencia, las

¹ Desde la mirada de Calvo (1993), “el trabajo etnográfico, con su importante ingrediente empírico, cumple a la vez con una función teórica orientada a la construcción del conocimiento a través de lecturas y de la interpretación de realidades directamente observadas. “Estar allí” implica desarrollar una capacidad reflexiva durante todo el trabajo de campo, que le permita al etnógrafo descubrir lo “invisible”, detectar a los sujetos y actores, entender sus intereses, acciones, relaciones, alianzas y contextualizar históricamente los acontecimientos”.

experiencias en la formación inicial, los primeros años en el desarrollo de su práctica y la última, conformada por las actividades que desarrollan en la actualidad.

Los aspectos antes referidos, adolecen de significado, si no se acepta que, el análisis, es la fuente central para la interpretación de los sentidos que se construyen en un espacio singular, que, aunado a la teoría, permiten el reconocimiento de la cultura que se ha gestado en las escuelas que fueron objeto de esta investigación.

Con base en lo anterior la tesis que se sostiene a lo largo del documento radica en mostrar cómo las demandas del Estado hacia la función docente generan tensiones en su práctica debido a que la formación inicial y continua no les brinda las herramientas necesarias para ser un docente “eficaz” ni mantenerse en la “eficacia” a lo largo del tiempo.

La elaboración de esta tesis orientó la construcción de lo que llegó a constituirse en una descripción densa (Geertz, 1992, p. 19-40) También, dio pie a señalar los ejes de análisis a partir de los cuales se pudo construir esta narración y así, darle coherencia a la argumentación. Esta investigación retoma para el análisis a la formación inicial, entendida como la “Modalidad que se imparte para docentes noveles. Sienta las bases para el ejercicio de la enseñanza en distintas especialidades según área o nivel, ofertadas por las escuelas normales, las universidades y las instituciones de educación superior” y a la formación continua, como la “Modalidad de formación docente sobre saberes específicos, y de perfeccionamiento de la práctica en el aula” (SEP, 2017, p. 208). Ambas influenciadas por el Estado y el sistema educativo de ahí que este trabajo de investigación se, divida en tres capítulos:

El primer capítulo denominado “**El ingreso a la docencia**”, posibilita mostrar cuáles son esas causas que llevaron a los agentes investigados a iniciarse en la carrera de profesor puesto que, analizar al sujeto en la formación requiere forzosamente del retorno sobre sí mismo, a los sentimientos, pensamientos y percepciones que se

hacen presentes en la mediación y en la toma de la decisión para elegir a la profesión.

Es importante señalar que estos aspectos en su momento facilitaron la construcción de algunas representaciones sobre la figura y rol del docente, siendo éstas las que conformaron en un inicio su identidad personal y profesional, y que como será posible ver en el capítulo dos, se van reconstruyendo debido a su inserción a una multiplicidad de círculos de pertenencia y de contextos en los que actualizan todas las dimensiones de su identidad. También, por los cambios tan frecuentes de las formas de trabajo, racionalización, control de los productos del trabajo incluso, la lógica de competencias exigidas tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

De la misma forma, destaca algunos aspectos vinculados con su zona de adscripción en donde se logra advertir de manera importante que sólo una tercera parte del total de docentes que la integran, son Licenciados y Profesores en Educación Primaria. La mayoría tiene una formación en Educación Media Superior con diferentes especialidades. En el caso de los sujetos investigados con especialidad en Biología, Geografía e Historia incluso, hay una profesora con estudios de Bachillerato. Este hecho, conlleva a un reconocimiento en el capítulo 2 y capítulo 3, de las dificultades que enfrentan en el desarrollo de su labor y para el cumplimiento de cada política educativa al mismo tiempo de que posiciona a la formación inicial como un elemento imprescindible puesto que de ser diferente o nula, el acceso a lo *qué* va a ser aprendido por los alumnos y al *cómo* enseñarlo estará mayormente restringido. A su vez, convierte a la formación continua en un aspecto clave para ampliar o hacerse de herramientas que les permitan mejorar su labor pedagógica en el aula.

El segundo capítulo titulado “**La formación inicial de los docentes**”, se detallan grosso modo algunos procesos que posibilitaron a los docentes, la construcción de nuevas formas de ser y hacer de un profesor. Para empezar, se recuperan los provenientes de las políticas de formación docente, comprendidas en un periodo

que va del 1992 al 2011 debido a que en éste se establecen y se mejoran los sistemas de formación inicial y continua para maestros de educación básica bajo el ideal discursivo de elevar la calidad de la educación.

Se parte de algunos precedentes (1970- 1988) que dieron inicio a su profesionalización, siendo uno de ellos: elevar de rango la carrera de docente al nivel de Licenciatura surgiendo así un incremento de escolaridad (Bachillerato pedagógico) como algo indispensable para estudiar la carrera de maestro de primaria. Por otra parte, la reforma a las escuelas Normales y el Plan de estudios del 1984, deja de lado por primera vez el modelo mesiánico del maestro para empezar a mirarlo como profesional de la educación.

Después de este periodo, será posible apreciar que todas las políticas de formación docente (1992-2011) han tendido a formar a un profesional que, como sujeto y objeto de transformación, sea capaz de promover y orientar el proceso educativo, de plantear alternativas de solución a problemas que enfrentan el desarrollo del sistema educativo, rescatando las experiencias positivas y superando con espíritu profesional los obstáculos que se presentan en su labor sin embargo, la experiencia referida por los sujetos de investigación, deja entre ver en un tercer capítulo que éstas han sido un intento fallido debido a que no logran impactar ni trascender tanto en su formación como en su práctica dado que se presentan de manera descontextualizadas, extemporáneas por lo que los docentes realizan mayormente su trabajo en solitario, sin continuidad alguna, de baja calidad, sin los recursos humanos preparados para ello además de que son pensadas para satisfacer demandas políticas y económicas del país más que, para atender las propias de la sociedad moderna.

Las Escuelas Normales también han favorecido a la construcción de conocimientos así que se hace una breve discusión acerca de la naturaleza de esos saberes: se señala en función de qué o de quienes se determinan. Aquí se hace un reconocimiento sobre a qué obedece la formación inicial de los profesores y cómo

ha trascendido en la conformación de su identidad personal y profesional ya que como lo señala Castañeda (2009): “En un proceso formativo los sujetos pueden lograr una conversión de su identidad personal al acceder a otras formas de identificación, constituirse como objetos para sí mismos y reconocerse en un conjunto de identificaciones” (p. 87) y la identidad profesional: “se construye con referencia al conjunto de actuaciones, conocimientos, destrezas y valores que contribuyen lo específico de ser profesor” (p. 92). De la misma manera se pone de relieve su significancia y valor para el desarrollo de sus prácticas.

En el tercer capítulo llamado “**La práctica docente: entre la experiencia y la formación continua**”, es posible identificar cómo ha sido la práctica de los docentes una vez egresado de la escuela Normal o de la Universidad. Por tanto, se destacan los retos a los que se han enfrentado desde sus primeros años de inicio en la docencia mismos que permiten poner de realce la pertinencia de su formación inicial y la necesidad del acompañamiento a través de la formación continua. En ésta última, se resalta la participación y el papel del Estado ya que se encuentra bajo, su control y observancia. Se advierte entonces, cierto incumplimiento hacia dicha función aun cuando resulta relevante para atender a las necesidades cotidianas de actualización de los maestros, sin la cual, éstos no podrían impartir los programas educativos en constante transformación.

Tampoco, se reconoce la intervención del Supervisor, Director, Asesor Técnico Pedagógico en la actualización y capacitación de los docentes por lo que éstos últimos tienden a buscar sus propios medios y formas para desarrollar su labor en el aula. Por último, se hace mención sobre las expectativas de profesionalización de los maestros puesto que, se reconocen como sujetos faltos de conocimientos para poder cumplir con las demandas de las distintas políticas educativas. Se señalan los aspectos que la obstaculizan y a qué conlleva ésta falta de preparación.

Finalmente, se concluye aludiendo a la importancia que tiene la formación tanto inicial como continua para el desempeño de la función docente, se hace énfasis en

el tipo de formación que debe estar ofreciendo y garantizando el Estado, las instancias formadoras de docentes, los formadores de docentes. Esta tiene que estar tendiendo a desarrollar las capacidades y/o habilidades docentes a fin de hacerlos sujetos diestros en la tarea de enseñar. No debe estar sujeta o condicionada a los designios del Estado ni del sistema educativo sino por el contrario, debe estar pensada y mirada desde y para la práctica del maestro ya que, de otro modo, se tendrá lo que hasta ahora se ha logrado con ambas, sujetos entrenados para operar planes y programas que suelen caducar con el cambio de gobierno.

De igual modo, se hace alusión al interés que se tiene por el campo de la formación y por el deseo de que éste a partir de escuchar y hacer oír las voces de los maestros, se convierta en una posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. Así mismo, sirva de inspiración para una segunda investigación que incluya a otros actores que también tienen un grado de implicación en los procesos de formación de los maestros de educación primaria.

APARTADO TEÓRICO- METODOLÓGICO

Para poder llevar a efecto esta investigación cualitativa de corte etnográfico, desde un estudio de caso, fue menester considerar como uno de los criterios básicos de selección, las posibilidades de acceso que se podían tener para poder observar y estudiar el fenómeno más de cerca. De la misma manera, la certidumbre de contar con las condiciones propicias para su desarrollo. Esto, principalmente como una forma de atender al señalamiento emitido por Taylor y Bodgan el cual sostiene que “el mejor de los escenarios para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene el acceso fácil, además de la posibilidad de establecer una buena relación inmediata con los informantes y desde luego, la recolección directa de datos en torno a los intereses de investigación” (1992, p. 36).

A esta consideración, se agrega que el tiempo y los recursos con los que se cuenta también fueron un factor primordial para la determinación del objeto de estudio. Por otra parte, las experiencias de los docentes en torno a sus etapas formativas (inicial y continua) y la manera en la que a partir de ellas concretan su labor pedagógica en el aula, todas estas recuperadas en los diálogos de las entrevistas realizadas así como, en la observación hecha al Consejo Técnico Escolar y que, sin más preámbulo, pasaron a ser el principal centro de atención para este trabajo de investigación dado que algunas de estas se asemejan a situaciones propias de la experiencia personal como docente frente a grupo.

Aunado a lo anterior, los discursos empleados y escuchados por parte de numerosos agentes educativos [Presidente de la República, Secretario de Educación Pública, Dirigentes sindicales...] que señalan –a partir de los noventas– al docente como el responsable directo de la educación escolar además del estigma que le antecede al considerarlo como la punta de lanza para lograr la tan codiciada “calidad” (reformas: 1993, 2011, 2018) y ahora, la “excelencia” educativa (reforma 2019).

Palabras que anticipadamente ponen a este sujeto/ actor educativo en un dilema o en una situación contradictoria por el simple hecho de colocar sobre él la máxima responsabilidad de enseñar al estudiante y de hacerlo de la “mejor manera” sin importar su formación; sus condiciones laborales, el contexto socio-cultural y las políticas educativas tan variadas e inestables.

Estos hechos en su conjunto fijaron un profundo interés por mostrar desde cuando al docente se le empezó a asignar –desde las políticas educativas e institucionales– tan complicada e importante labor y bajo qué dispositivos. Por supuesto, describir con cierto detalle su formación como docente y cómo es que con todo lo que integra a través de ésta puede desarrollar aquella encomienda y de qué manera es acompañado o fortalecido durante dicho proceso por el sistema educativo.

En consecuencia, el presente apartado tiene como propósito detallar grosso modo el procedimiento seguido en esta investigación. Se describe cómo es que se arribó al planteamiento y delimitación del problema. También, hace referencia a las preguntas centrales y al objetivo específico de la investigación. Así como, a la búsqueda y selección de informantes. Posteriormente, se alude al enfoque y a los instrumentos para la recuperación de la información y finaliza, refiriendo acerca de la entrada al campo y la construcción de las categorías de análisis.

a) Planteamiento y delimitación del problema

La formación de los maestros ha sido un asunto de orden político y pedagógico que ha estado presente desde los años ochenta con la intervención del Estado en la educación y su centralización acelerando el avance del magisterio hacia una profesión de Estado. A través de su carácter de empleadores y la facultad de autorizar licencias o títulos para ejercer la profesión, los gobiernos federales y estatales aumentaron su intervención reguladora. La difusión de las escuelas normales durante el Porfiriato transformó la identidad profesional, en otro tipo de

técnico: no eran los sabios sino que se trataba de maestros que sabían cómo enseñar los contenidos establecidos en los programas oficiales.

Por supuesto, ésta cobra mayor auge a partir de los años noventa, puesto que se asocia primeramente a la concreción de las reformas propuestas por los gobiernos en turno a través del desarrollo del currículum, entendido como “una selección de contenidos y fines para la reproducción social, es decir, una selección de qué conocimiento y destrezas han de ser transmitidos por la educación” (Lundgren, 1992, p. 12). Frente al cual, el maestro es mirado como un mediador decisivo entre éste y los alumnos. Es considerado en palabras de Gimeno un “agente activo en el desarrollo curricular, un moldeador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos” (1988, p. 197).

Según la forma en la que entiende y traduce el currículum es el grado de efectividad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De ahí que desde los discursos políticos y educativos siempre se haga énfasis en este compromiso: “El aprendizaje de los alumnos depende principalmente de lo que el profesor conoce y de lo que puede hacer” (Darling-Hammond, 2001).

No obstante, en la práctica cotidiana a algunos docentes como los de la zona 340 –perteneciente al sector 018 de Primarias Generales en el municipio de Tlaxcoapan, Hidalgo- no les resulta del todo fácil cumplir con ese imaginario descrito, es decir, no les es nada sencillo traducir el currículum de manera satisfactoria y mucho menos, asegurar de forma sustancial los aprendizajes de los estudiantes debido a que se enfrentan a varias limitaciones, entre ellas; las derivadas de su formación inicial y continua. Este suceso, se convirtió en una motivación importante para la construcción de este objeto de estudio, es decir, como punto de partida desde la problematización, se trabajó el objeto de estudio desde una perspectiva epistémico-sociológica que lleva a retomarlo en las múltiples relaciones que pueden establecerse respecto al mismo y no visto sólo de manera aislada, sino

considerando por una parte lo cotidiano (o sentido común), pero con la intención de trascender a una estructura analítico- conceptual.

Cabe decir que la formación es algo que según Reyes²; se adquiere durante la estancia en la escuela normal o en la universidad, en donde se aprende a ser maestro. En este caso, la formación inicial representa un importante periodo que, durante y al final del proceso *habilita* para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque, luego continúe la formación permanente en ejercicio, la formación inicial conlleva una responsabilidad pedagógica, social y política para enseñar en las escuelas.

Si bien es cierto, siempre se aprende a lo largo de la vida laboral, ya sea por la propia experiencia o por la formación continua (actualización y la capacitación); la formación inicial genera los *cimientos* de la acción, un objetivo de esta investigación consiste en reconocer de qué manera para algunos de los docentes de la zona 340, ambas formaciones (inicial y continua) les resulta productiva o superflua para atender a los requerimientos emanados de un nuevo currículo.

Con base en lo anterior es que en este escrito se muestra cómo han sido formados los docentes, bajo que exigencias, con qué fines y en atención a qué metas y así reconocer la trascendencia de esta formación sobre aquello que a diario enseñan.

Un aspecto importante a considerar en este proceso de formación de los docentes, es la intervención del Estado y del sistema educativo como agentes reguladores y promotores de la formación tanto inicial como continua de los maestros. Establecido de manera estatutaria en La Ley General de Educación a partir de la cual se designa al gobierno federal como atribución exclusiva la de “regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica” (LEG, Art. 12. Fracción VI, p. 6, 1993).

² Citado en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática: Formadores de formadores. 2007. Pp. 494.

Debido a que, tanto la formación inicial como continua, corresponde al gobierno federal, tiene éste la obligación de determinar para la primera, los planes y programas que han de construirlo como profesional de la educación. Éstos son homogéneos para todas las Normales del país; sin embargo, cada entidad a través de sus instituciones formadores de docentes los concreta de modo diferente por lo que es necesario reconocer cómo se traducen en el plano de la realidad en algunas escuelas Normales del Estado de Hidalgo, especialmente, aquéllas a las que acudieron a formarse algunos docentes de la zona 340.

Cabe señalar que la formación inicial ha sufrido varias modificaciones según las demandas y necesidades de la sociedad en curso por lo que también, se considera relevante saber cuáles son esos aspectos que se han ido instituyendo a partir de la misma sobre el saber y ser docente y, en específico, como los han ido re significando los docentes en cuestión.

A esa formación inicial se suma la formación continua que capacita y actualiza a los docentes. Esta última, de igual forma, la promueve el sistema educativo en miras de fortalecer sus prácticas en las escuelas. También, tiene su propia historia y ha sido vivenciada por algunos docentes de la zona 340 de una manera singular de modo que se busca poner al descubierto la pertinencia de la misma y las carencias que se puedan tener en entorno a ella. Así como, inscribirla dentro del marco normativo para poder encontrar sus puntos de inflexión y congruencia.

Sin duda alguna, este proceso histórico por el que ha transitado la formación tanto inicial como continua de los docentes me ha permitido comprender que existen varias intencionalidades inscritas alrededor de ella.

En primer lugar, las razones de ingreso a la docencia, estuvieron permeadas por la situación socioeconómica que, de alguna manera, no les permitía costear una carrera larga además, también les resultaba atractiva la posibilidad de obtener un empleo como profesor de base una vez egresado de la Normal. Mientras que para

el caso de las mujeres les ayudaba a trabajar menos tiempo fuera de su hogar y así, atender su papel de esposas y/o madres.

Enseguida, se encuentran las intenciones del Estado y de las instituciones formadoras de docentes para formar al maestro “ideal” que pudiera cumplir, a través del desarrollo de su trabajo, con las metas y prioridades educativas sobre las que pesa una crítica hecha por los mismos docentes, aflorando así, la parte instituyente como una manera de mostrar la incongruencia que existe entre lo que discursan y ejecutan estos dos aparatos de control, es decir, Estado y escuelas Normales.

Por último, se hacen presentes dos intencionalidades de forma paralela, en la que los docentes y Estado (representado por el sistema educativo) buscan enfrentar la labor pedagógica de la mejor manera, pero se pone en desventaja la regularidad de los procesos; es decir, no existe una formación continua que esté dada a los maestros de forma regular ni acorde a las necesidades de éstos. Sin embargo, continúan las exigencias y presiones para mejorar su desempeño.

El reconocimiento de estos hechos como campo problemático, me llevan a advertir que el problema central no radica en lo que realiza como práctica el docente sino más bien, en la formación que éste posee para poder desarrollarla. Es elemental para desempeñarse como todo un profesional de la enseñanza, es decir; como “aquel que en su trabajo está adoptando decisiones sobre el currículum, los estudiantes y la enseñanza de la clase. El profesional [...] es aquél que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo” (Tejeda, 1998, p. 138).

b) Preguntas centrales y objetivo específico de la investigación

Tomando como punto de partida la problematización en la que se reconoce, desde el discurso de la política educativa e incluso de varios sujetos en el campo escolar, la formación tanto inicial como continua de los docentes es la clave para asegurar no sólo el éxito de las prácticas sino la efectividad en el desarrollo de los proyectos

escolares derivados de las distintas reformas educativas, la pregunta central que se planteó y con la cual se inició la investigación fue: ¿De qué manera han sido formados algunos docentes de la zona 340 y hasta qué punto les posibilita la realización de su práctica y el cumplimiento de las distintas demandas que les hacen las actuales estructuras curriculares: Programas de Estudio 2011, Educación Básica Primaria y Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de Estudio, Educación Básica 2017?.

Esto con el propósito de reconocer la trascendencia que tiene la formación profesional y continua sobre la práctica de los maestros y cómo es que les permite (o no) el desempeño de su labor y la atención a las exigencias de los cambios recurrentes que se presentan como propuestas para atender a las nuevas necesidades de la sociedad pero, además de qué manera han experimentado en lo individual y en lo institucional ambos procesos.

A fin de comprender su trascendencia, se ha dado pauta para establecer algunas preguntas específicas:

- ¿Cuáles han sido los proyectos de formación y capacitación de los docentes a partir de los años noventa hasta la fecha actual en México y cómo han trascendido en la práctica de algunos maestros de la zona 340 de Tlaxcoapan, Hidalgo?
- ¿Cuáles son las representaciones que se han construido en torno a la formación docente y cómo impactan en la formación y práctica cotidiana de algunos docentes de la zona 340 de Tlaxcoapan, Hidalgo?
- ¿En qué sentido las exigencias y demandas institucionales, así como las políticas nacionales, impactan la formación y las prácticas de los docentes?
- ¿Qué papel ha desempeñado el Estado y el sistema educativo en la formación de los docentes?
- ¿En qué medida los profesores están dispuestos a continuar con su formación y cuáles son los intereses que se mueven alrededor?

A partir de todo lo anterior, es cómo surge el siguiente objetivo específico:

- Analizar el proceso de formación inicial y continua de algunos docentes de la zona 340 para reconocer las consecuencias que tiene sobre la identidad social y colectiva de los sujetos que se dedican a la enseñanza.

Arribar a la construcción de este objeto de estudio fue posible gracias al uso de algunas técnicas y herramientas para la recuperación y análisis de los datos, mismos que a continuación se describen.

c) Enfoque, técnicas e instrumentos de recuperación de la información

Para comprender el sentido de las acciones en el contexto en que se desarrollan y desde la perspectiva de los informantes fue necesario adoptar el enfoque interpretativo de la investigación. La interpretación es la actividad con la cual culminé éste proceso y constituyó una fase que demandó todo mi aporte intelectual pues como señala Díaz (2017): “la interpretación no es el resultado de un trabajo mecánico” (p. 22) sino por el contrario, es el fruto que se obtiene después de haber hecho un esfuerzo mental, de mi capacidad de integrar la información para relacionarla con las interrogantes que dirigieron el trabajo realizado, el rigor conceptual con el que me acerqué al material obtenido y con el que llevé a cabo la articulación para lograr construir un significado a la información obtenida.

Obviamente necesité de algunas técnicas, es decir, de “algunas herramientas para acceder a los sujetos de estudio y su mundo social” (Guber, 2004, p. 95). Una de ellas fue la entrevista. Llevarla a efecto, me implicó tener que preparar previo a ella, una guía para poder contemplar algunos puntos a preguntar con cada informante. A veces, no era posible seguirla en el orden establecido dado que los relatos daban apertura a cuestionar otras cosas, además, de que no podía estar a la vista porque generaba preocupación en los informantes.

Un instrumento que fue de gran valía para poder captar cada uno de estos diálogos y reproducirlos posteriormente para convertirlos en registros ampliados y a su vez, en fuente de análisis; fue el grabador de voz de mi celular. Hacer uso de él, me llevó a solicitar previamente la autorización de cada informante pues, existe el compromiso de guardarles respeto y garantizar la confidencialidad. Afortunadamente, ninguno se objetó a ello; sin embargo, tuve que ser muy sutil al momento de emplearlo para no incomodarlos.

El block de notas de campo, fue otro instrumento que me apoyó en cada entrevista. En él podía registrar algunos puntos relevantes, elaborar nuevas preguntas e incluso, re plantear las que ya tenía. Siempre solía registrar la hora de entrada y de salida, algunas acciones observadas en mis entrevistados, además, de ideas nuevas o inquietudes. Éste también fue valioso porque fungió como medio para la compresión de los datos.

El Diario del entrevistador igual fue relevante dado que sirvió para registrar aspectos vividos, observados antes y durante las entrevistas. En éste registraba las condiciones en las que se concertaban y se llevaban a efecto, por ejemplo; los diálogos intercambiados, las actitudes, el aspecto físico, vestimenta, la descripción de los lugares, la hora en la que iniciaba la entrevista, algunos hallazgos, inquietudes surgidas, contratiempos. Fue útil a la hora de ir planeando la próxima entrevista, para ir rememorando al momento de hacer el análisis e incluso, me apoyó en la comparación de algunos datos.

La transcripción de las entrevistas fue un instrumento de mucho valor. Primeramente, porque sirvió para conservar de manera física las narraciones de los informantes. Posteriormente, el texto escrito lo usé como, fuente para la búsqueda de sentidos; para la compresión pues como lo señala Ricoeur (1999): “todo sonido emitido por la voz y dotado de significación, es interpretación” (p. 23).

Otra técnica que orientó el estudio fue la observación y el registro de la información a través del block de notas de campo. La primera, como una forma de percibir las actividades e interrelaciones de los docentes durante la Reunión de Consejo

Técnico Escolar realizada en la escuela Efrén Rebolledo. Entrar y permanecer en éste espacio fue algo complicado ya que es difícil deshacerse de los prejuicios, sin embargo, traté de hacerlos a un lado y de concretarme a registrar lo observado.

El registro de la información mediante un formato que contenía: la fecha, el momento y lugar de la observación, además, de una columna de tiempo, observaciones y comentarios del observador, constituyó la fuente imprescindible para el análisis y el desarrollo de la investigación.

Por último, es importante señalar que uno de los principales instrumentos de la investigación lo conformó mi propio proceso como investigadora, ya que mis acciones fueron el vehículo para poder percibir las prácticas de los maestros e interpretar los significados de la manera más objetiva posible.

Los informantes clave, fueron la base para la comprensión de prácticas particulares; es decir, los docentes con base en sus relatos pudieron brindarme la información sobre aquello que conocen y hacen.

Esa relación entre investigadora e informante fue posible gracias al lenguaje intercambiado, mismo que, además de ser un instrumento para investigar a este conjunto de maestros, se convierte al fin de cuentas en el objeto propio del estudio.

Es preciso referir que las técnicas e instrumentos señalados estuvieron basados en las consideraciones hechas por algunos autores revisados a lo largo del Seminario de Investigación dedicados al estudio y difusión de los métodos cualitativos de investigación, entre ellos: Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992), Ameigeiras (2006) y Angrosino (2012).

d) Selección de escenarios e informantes

Acotar el campo es parte del proceso de investigación. “Es necesario delimitar con quienes y dónde se llevará a cabo. No obstante, esta primera delimitación pudiera

no ser definitiva sino como una primera aproximación, abierta a nuevas exploraciones y reformulaciones” (Guber, 2004, p. 89).

En el caso de este proceso de investigación, el campo estuvo delimitado a una sola zona que es la 340 adscrita al sector 018 de Primarias Generales en Tlaxcoapan, Hidalgo. Los agentes de estudio fueron profesores y profesoras de la Escuela Primaria “Efrén Rebolledo” localizada en la comunidad de Cañada así como, profesores y profesoras de la Escuela Primaria “Leona Vicario”; una de las escuelas principales del municipio.

La elección de la primera escuela tuvo que ver primeramente con la identidad y el reconocimiento que ha ido construyendo entre los mismos docentes de la zona y los padres y madres de familia de la localidad donde se encuentra. Al parecer, se trata de una institución que por estar ubicada en la periferia del municipio es tipificada como la escuela más lejana y la de castigo. Es de organización completa, jornada regular con una plantilla de 6 docentes frente a grupo cuya formación académica es heterogénea (Va desde licenciatura hasta posgrado).

Este colectivo de maestros al que se hace referencia, tiene distintos años de servicio y ha sido objeto de múltiples reformas educativas a lo largo de su trayectoria como docentes. Aunado a esto, han transitado por distintos programas de capacitación y de actualización³.

El orden de las entrevistas a los informantes se hizo por designación de la Directora, acordando para ello tiempos disponibles de los docentes; también, entrevisté a una madre de familia la cual elegí por tener en esa escuela varios años consecutivos, estudiando a sus tres hijos y actualmente, a su última hija en 6°. Entrevistarla sirvió para reconocer la percepción que tiene sobre la figura y el trabajo del docente. Del mismo modo, hice una observación al Consejo Técnico Escolar el día viernes 31 de mayo a las 8:00 a.m. A partir de ello pude advertir algunas

³ Estos aspectos son abordados con puntualidad en el capítulo 1.

limitaciones (expresadas por ellos mismos) entorno a su práctica con los alumnos en el aula.

A continuación, se muestra una tabla de los informantes empleando seudónimos para proteger su identidad:

INFORMANTES

N.P.	NOMBRE	PERFIL ACADÉMICO	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO
1	Prof. Norberto	Lic. en Educación Primaria. Normal Rural "Luís Villareal" del Mexe.	12 años
2	Profa. Teresa	Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Geografía. Normal Superior del Estado de Hidalgo.	28 años
3	Prof. Ramiro	*Lic. en Educación Primaria. Normal Rural "Luís Villareal" del Mexe. *Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. UPN, Hgo.	15 años
4	Profa. Catalina	Licenciada en Educación. Instituto Tecnológico Latinoamericano. Pachuca, Hgo.	4 años
5	Profa. Emma	Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales. Normal Superior del Estado de Hidalgo.	24 años
6	Profa. Rocío	Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Geografía. Normal Superior "Miguel Hidalgo"	10 años
7	Sra. Mónica	6° Semestre de Licenciatura en Derecho. UNAM, México.	Periodo: 2000-2003

En el caso de la Primaria “Leona Vicario”, su elección estuvo basada en el hecho de que cuenta con un reconocimiento sustentado en la “calidad” que oferta en los procesos educativos y que es avalado por las opiniones de algunos padres de familia al reconocer que existe cierta eficiencia en la metodología de los docentes, la cual contribuye a que sus hijas o hijos aprendan. Su plantilla está integrada por 14 docentes frente a grupo de igual modo con diversos perfiles académicos, antigüedad en el servicio y una trayectoria basta en procesos de formación y de capacitación.

Sólo se entrevistó a tres de los docentes que laboran en este espacio y su elección surgió de la designación hecha por el director de la escuela.

La siguiente tabla muestra quienes son dichos informantes:

INFORMANTES

N.P.	NOMBRE	PERFIL ACADÉMICO	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO
1	Profa. Claudia	*Bachillerato. CBTis 45. Apan, Hgo. *3er Semestre de la Carrera de Medicina. UAEH, Pachuca, Hgo. *5to Semestre de la Licenciatura en Educación Plan 1994. UPN, Hgo.	28 años
2	Prof. Emilio	Licenciado en Educación Primaria. Normal “Valle del Mezquital”. Progreso de Obregón, Hgo.	11 años
3	Profa. Carmen	Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Biología. Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo. Huejutla de Reyes, Hgo.	10 años

e) Aproximación a los informantes: situación de las entrevistas

El ingreso a los escenarios a los que se hizo referencia en el apartado anterior, lo negocié con las autoridades inmediatas a su cargo (Directora y Director) con previa identificación para no crear suspicacias. En ambos contextos tuve que referir sobre los motivos e intenciones y garanticé el uso de seudónimos de personas y lugares. Además, acordamos la logística de una vez por semana para entrevistar a cada informante respetando las horas disponibles de Inglés y Computación. Del mismo modo, realizarlas en el lugar designado por los directores: Salón de usos múltiples (para la primera escuela) y Biblioteca Escolar (para la segunda institución).

Durante las entrevistas traté de ser muy cuidadosa para no realizar preguntas directivas. También, de modular el tono de voz, de no gesticular o dar opiniones con respecto a lo que señalaban pues tampoco se trataba de refutar o de hablar sobre sucesos propios. No obstante, a veces podía observar que algunos buscaban mi aprobación o que al menos, me inmutara con lo relatado así que, para no verme comprometida bajaba la mirada en señal de estar haciendo anotaciones sobre el Diario que me acompañaba.

Así mismo, tuve especial cuidado en los relatos de los informantes para cuestionar oportunamente y así, alentarlos a describir las experiencias en detalle o bien, para que clarificaran algunos aspectos. Hacer esto fue hasta cierto punto algo muy difícil porque mientras anotaba la idea o la pregunta a hacer, ellos continuaban hablando y en ese mismo discurso aparecían nuevas nociones o nuevos cuestionamientos así que, decidir con prontitud y, sobre todo, asertivamente fue un poco estresante y con incertidumbre pues, temía quedarme con algunas lagunas.

Del mismo modo, aun cuando intenté que hablaran sin ser silenciados; me enfrenté a la dificultad, cuando su discurso se alejaba de lo que inicialmente platicaban, de decidir dejarlos hablar o bien, re direccionar el discurso; esto me ponía un poco tensa por la rapidez con la que se iba el tiempo, además, de la presión de que aún faltaban cosas por conocer.

El tiempo en las entrevistas siempre fue un aspecto que busqué cuidar para no abusar de la disponibilidad de los docentes pues, muchos de ellos tenían que continuar con sus labores en las aulas por lo que las entrevistas más extensas fueron las que se realizaron en la hora más cercana al recreo y en las últimas horas de 12:00 p.m. a 1:00 p.m.

Por último, la atención prestada fue amplia, sin embargo, a veces me distraía con los ruidos del exterior, principalmente los que provocaban las labores del conserje de la escuela "Efrén Rebolledo". Mostré sensibilidad ante algunas situaciones personales de ellos. Cabe decir que en dos ocasiones se postergaron dos de las entrevistas, debido a situaciones familiares de los informantes. La cancelación en un principio levantó la sospecha de no querer ser entrevistados, pero, al tener un acercamiento con la directora y con los informantes a través del teléfono hizo que rápidamente descartara ése prejuicio.

En cuanto a los informantes, algunos se mostraron nerviosos, inseguros, aunque con una actitud ampliamente cooperativa. Por el contrario, otros se tornaron muy seguros; amigables, cooperativos, efusivos, elocuentes, reiterativos. Se puede decir que se logró establecer el Rapport en cada una de las conversaciones. Este por supuesto; no fue de manera inmediata y aumentó en el transcurso del diálogo.

f) Análisis y construcción de los datos cualitativos

Analizar la información obtenida del trabajo de campo, no fue una tarea sencilla debido a que el proceso de análisis demanda que, a partir de todo ese material empírico procesado, se establezca una tarea comprensiva y de interpretación para que sea posible construir un sentido que lleve a una mejor comprensión del fenómeno específico, en este caso, del objeto de estudio.

En realidad, me llevó mucho tiempo realizar este ejercicio de interacción permanente con el material, lo mismo reflexionar y analizar para hacer ejercicios de integración que me permitieran identificar una estructura significativa. Ha sido un

trabajo al que he denominado artesanal, en el sentido de que me ha demandado un esfuerzo intelectual altamente creativo y cuidadoso, apoyado de estrategias e instrumentos metodológicos para la integración de la información. A este respecto, Mills (2009, p.14) señala que la artesanía intelectual posibilita rodearse de todo el ambiente importante- social e intelectual- que lleva a pensar correctamente de acuerdo con los lineamientos del trabajo.

Como actividad previa al análisis, es necesario señalar que los registros etnográficos tuvieron un papel importante, en tanto que las palabras de los actores se recuperan en todo su discurso, pero mediados por las observaciones meticulosas que posibilitaron el registro de actitudes en los entrevistados (gestos e impresiones), así como los comentarios propios del investigador, bajo el entendido que una posibilidad para analizar una posible realidad, significa interrogar los discursos de los sujetos para interpretarlos y comprenderlos en su real complejidad.

Una vez realizada esa actividad, se procedió al trabajo de análisis y comprensión de la información, que inicié con una lectura repetida y meticulosa de los registros ampliados. Esta primera etapa fue elemental para tener un conocimiento y dominio total sobre los mismos. “El dato no habla por sí mismo, el dato es un elemento que ofrece la oportunidad de construir un sentido, por ello es imposible estructurar un grado de inteligibilidad si no se realiza una lectura y apropiación personal de éstos” (Díaz, 2017, p. 16) La lectura cuidadosa, posibilitó un muestreo inicial de la información que dio pauta para ir dando sentido a los datos que iba construyendo.

Posteriormente, comencé registrando algunas ideas, intuiciones, interpretaciones al margen de los datos cualitativos. En una segunda lectura, a esos códigos les fui anotando algunos códigos adicionales. Por supuesto, identificar partes del texto y descubrir qué códigos representan desde un punto de vista teórico y analítico, y no simplemente descriptivo fue una de las cosas más difíciles que hice; esto me llevó varias semanas en dónde tuve que leer un sin número de veces, corregir e interrogar al respecto, pues tenía claro que cada discurso, posibilita varias lecturas y diversos significados lo que en ocasiones me llevaba a la dificultad en la comprensión del

dato, por lo que fue necesario esclarecer el contenido y el significado de la propia interpretación, relacionando lo dicho por los sujetos con el contexto desde el cual construyen su discurso.

En seguida, elaboré una lista de códigos para identificar las recurrencias; la búsqueda de estas semejanzas subyacentes entre ellos me llevó a identificar palabras o frases que transmiten similitudes en el discurso de los sujetos, lo cual en términos de investigación denomino categorías folk⁴, siendo algunas de ellas: “¡No tenía en mente ser docente!”, “¡Aunque sea poco, pero seguro!”, “¡El docente no nace pero se hace!”, “¡El docente que quisimos tener desde niños!”, “¡Ser docente significa el ejemplo a seguir!”, “¡Un agente de cambio para la sociedad!”, “¡El Estado no hace lo que le toca!”, “¡La teoría no hace al maestro!”.

La codificación constituyó la “materia prima del análisis” ya que permitió diferenciar y, combinar los datos recuperados y las reflexiones hechas al respecto (Miles, 1994, p. 56). Condensar en un cuadro los datos refinados en unidades analizables me sirvió para crear categorías empíricas y teóricas, así como, subcategorías.

Formar categorías y subcategorías tampoco fue algo fácil ya que muchas veces dudé de los significados e incluso, les atribuí algunos equivocados. Por tanto, tuve que hacer distintas modificaciones hasta encontrar las correctas. Desde luego, este trabajo no fue en solitario ya que como lo sugiere Taylor y Bogdan (1992): “siempre es una buena idea que alguien más lea nuestros datos” (pág. 160). Ese alguien ha sido mi tutora que con su experiencia me ha orientado para arribar con mejor éxito a ello. También fue de gran valía los textos revisados en la línea metodológica del Seminario de Investigación de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), en los que pude encontrar sugerencias con ejemplos claros, precisos y algunos sugeridos como experiencias de trabajo.

⁴ Si las categorías son elaboradas por los miembros del grupo, entonces hacen referencia a las caracterizaciones empleadas por ellos mismos, es decir, categorías Folk (Peralta, 2009. P.15).

Al final de todo este proceso pude identificar tres categorías derivadas de la repetición de eventos y que recuperan las voces de los informantes:

1. La elección de la carrera
2. El desarrollo de la profesión docente
3. Formación y los resultados que se obtienen de ella

Esas categorías empíricas, en el discurso de los sujetos se mueven en cuatro temporalidades centrales: Incorporación a la docencia, experiencias en la formación inicial, los primeros años en la docencia y la última lo constituye las prácticas en la actualidad.

Lo señalado posibilita dar cuenta sobre lo que de manera intencionada argumentaron los informantes y desde luego, vincular estas narraciones con la teoría para llegar a las categorías analíticas. Interpretar todos estos sentidos ha sido un acto mucho más complicado ya que como lo refiere Díaz (2017), requiere de colocar todo mi aporte intelectual. Esta experiencia hermenéutica a la que hace alusión Balaguer (2002) exige la creación de un nuevo sentido a partir de su lectura y no reproducir el sentido de su emisión. Hacerlo implica reconstruirlo a través de la lectura de textos y de la explicación/comprensión que se está ofreciendo.

El error que en algún momento cometí, fue el de querer usar los textos para que me dieran nociones y así, desarrollar las categorías sensibilizadoras. Por el contrario, Chofer (2003) enfatiza la idea de usar la literatura para desarrollar perspectivas sobre los propios datos, basándonos en comparaciones, analogías y metáforas.

A partir de este proceso de interpretación se logró ver materializada la tarea de investigación y el aporte personal al objeto de estudio, mediante la triangulación e interpretación del dato.

Por su parte, la observación al Consejo Técnico Escolar en la escuela Efrén Rebolledo posibilitó la comprensión de lo que acontece con las prácticas de los docentes investigados a partir de su formación inicial y continua pues, como lo señala Calvo (1993): “en este proceso, el registro por menorizado de lo observado

se convierte en la base de la recolección y acumulación de información empírica”
(p. 2).

Finalmente, ambos procesos (interpretación y observación) fue lo que me permitió describir la formación tanto inicial como continua de algunos maestros de la zona 340 así como, las consecuencias que tiene sobre la identidad social y colectiva de los sujetos que se dedican a la enseñanza. Naturalmente, a partir de un orden y una lógica para que fueran comprensibles y estimulantes ante los ojos del lector.

CAPÍTULO 1. EL INGRESO A LA DOCENCIA

“[Ser maestro]...es un ideal muy noble. El maestro es el paradigma de la sociedad. Es el que siembra más formas de pensar” (Ortiz, 1990, p. 144).

Hablar de formación en el sentido amplio en el que se hace a lo largo de este trabajo, posibilita comprender lo que ocurre con la enorme heterogeneidad de profesores que existen en el nivel de Educación Primaria, así como las diferentes maneras en que ejercen su labor en el aula.

Para empezar, es posible encontrar maestros que afirman haber elegido esta profesión desde una edad temprana atendiendo a su “vocación de educar”. Estos profesores realizan su proceso de formación por así decirlo, de manera “informal” desde niños, haciendo el esfuerzo de aprehender la forma en la que trabajan los maestros con los que tienen acercamiento, identificándose con ellos.

Otros profesores ingresan a las escuelas formadoras de docentes (Normales o universidades) no tanto porque tengan esa “vocación”⁵ o esa intención clara de ser profesores sino, porque estos estudios se convierten en la única opción de desarrollo personal ante la situación socioeconómica en la que se encuentran y que por tanto, no les posibilita costear o estudiar una carrera más larga.

Por otro lado, la certeza que puede brindar la profesión, se vuelve una razón de suma importancia para la toma de ésta decisión pues, hasta antes de que se implementara el examen de oposición los alumnos egresados de la Normal podían obtener una clave para trabajar como profesores de base. Esto de alguna manera resultaba una posibilidad muy atractiva de tener un empleo de ahí que muchos

⁵ “Esa inclinación, ese deseo, anhelo, sueño de estudiar la propia profesión” (E5 p. 2).

maestros que aún están en servicio se hayan incorporado a la docencia por estas expectativas.

Otro motivo que pudiera llevar a los sujetos a dedicarse al magisterio tiene que ver con el tiempo que se exige para cumplir con la jornada de profesor. Se habla de un trabajo de medio tiempo que posibilita ocuparse en otras labores que puedan generar más ingresos o bien, atender las propias del hogar.

Pero, no sólo son estos aspectos sino, además, la influencia de la familia y de la sociedad que conllevan a mirar a la docencia como la única alternativa que se tiene para conseguir el progreso, o bien, como una manera de perpetuar la tradición pues, uno o varios miembros son maestros.

En fin, razones hay de peso para pensar que, muchas de las veces, estudiar para ser profesor, se puede convertir para unos, en la obediencia o el cumplimiento a su “deseo”; “gusto”, “pasión” por enseñar mientras que, para otros, ésta es más por la facilidad y conveniencia de la carrera.

En consecuencia, en este primer capítulo se da cuenta de los motivos que llevaron a algunos docentes de la zona 340 a “elegir” esa profesión. Ya que estos factores en su momento facilitaron la construcción de algunos imaginarios⁶ en torno a la figura y el rol del docente, siendo éstos los que conformaron en un inicio su identidad personal y profesional, y que como veremos en capítulos posteriores, se han ido reconstruyendo debido a su inserción a una multiplicidad de círculos de pertenencia y de contextos en los que actualizan todas las dimensiones de su identidad. También, por las transformaciones tan frecuentes de las formas de trabajo, racionalización, control de los productos del trabajo incluso, la lógica de competencias exigidas tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

⁶ Castoriadis (1989, p. 28) define imaginarios sociales como un magma de significaciones (representaciones, afectos, deseos, sentimientos y actuaciones) que constituyen un conjunto real de imágenes con las cuales los sujetos construyen, dan sentido al mundo en su relación permanente y dialógica con el colectivo anónimo.

De la misma forma, refiere al conocimiento de algunos aspectos vinculados con su zona de adscripción y en particular de ellos, entre los que destacan, el perfil profesional. El cual suele ser diverso ya que la mayoría tiene una formación en Educación Media Superior con especialidad en Biología, Geografía e Historia incluso, hay una profesora con estudios de Bachillerato lo que posibilita reconocer de entrada que existe un problema en el perfil profesional de estos maestros y que por tanto, como será posible ver en el segundo y tercer capítulo, los limita de manera importante para desarrollar su labor pedagógica de acuerdo a las demandas establecidas por el Estado, el sistema educativo y el currículum.

1.1 Un acercamiento a los docentes de la zona 340 de Primarias Generales

Los docentes de la zona 340, están adscritos al sector 018 de Primarias Generales en el municipio de Tlaxcoapan, Hidalgo. Esta zona inicialmente formaba parte del sector 178, no obstante, en julio del 2014 en el marco del *Nuevo Modelo de Gestión Educativa* fue dividido en dos sectores: 178 y 018. El primero de ellos está conformado por 5 zonas escolares: 096, 031, 94, 57, 192 y el segundo, por las zonas: 340, 043, 127 y 052.

La zona 340 está integrada por 11 escuelas públicas de Educación Primaria de las cuales 5 son de estrato urbano (“Pedro María Anaya”, “Vicente Guerrero” “Leona Vicario”, “Inocencio Vergara”, “Teodomiro Manzano”) y 6 de estrato rural (“Leandro Valle”, “Javier Rojo Gómez”, “Flores Magón”, José Ma. Morelos y Pavón”, “Efrén Rebolledo”, Jaime Torres Bodet”). Todas ellas son de jornada regular, turno Matutino –excepto la Primaria “Vicente Suárez” – y, solamente, la escuela Leona Vicario participa en el Programa de Escuelas de Calidad.

Las cinco escuelas urbanas, están ubicadas en distintos puntos cercanos al centro del municipio y dan servicio educativo a niños y niñas de las localidades aledañas, por lo que presentan contextos muy heterogéneos en comparación a las otras 6 instituciones rurales situadas en las comunidades de Teltipán, Doxey, Los

Tepetates, Cañada, Teocalco y La Patricia; a éstas, únicamente asisten estudiantes provenientes del mismo lugar.

Del total de los 92 docentes que laboran en las diferentes escuelas señaladas, el mayor porcentaje lo ocupan las mujeres con un total de 80.43%, a diferencia de los hombres, que sólo representan el 19.56%.

En cuanto a sus edades, éstas también son muy variadas, oscilan entre los 23 y 68 años lo que permite ver que existen maestros con más años de servicio y que han sido formados a partir de diferentes programas, desde aquellos que se incorporan al magisterio con estudios de educación media superior, hasta los que tienen un título y los profesionalizados que se vieron en la necesidad de incorporarse a estos programas, al momento en que, la política educativa elevó la profesión docente al rango de licenciatura.

También, es posible identificar que, algunos docentes han obtenido un crecimiento económico y jerárquico a partir de los esquemas que surgieron en las distintas políticas⁷ educativas implementadas en el país, entre ellos: el antiguo Escalafón, Carrera magisterial, Concursos de Oposición para la Promoción a Cargos con Funciones de Dirección.

En lo que concierne al aspecto profesional (ver anexo 1) el 60.86% son Licenciados en Educación Media Superior con diferentes especialidades, el 30.45% Licenciados y Profesores en Educación Primaria⁸ y el 8.69% tienen un perfil en otras áreas que no son por completo afines al nivel donde se encuentran laborando, es decir, son Licenciados en Educación Preescolar, Química, Físico-Químico, Biología, Psicología, Derecho y sólo dos de ellos tienen la Licenciatura en Telesecundaria y

⁷ Aspectos que se discutirán en el segundo capítulo

⁸ Eran profesores hasta antes de que se elevara de rango la carrera de docente al nivel Licenciatura. Proyecto que se concreta de manera formal cuando el presidente Miguel de la Madrid publica el acuerdo (DO, 23 de marzo de 1984) por el que todos los tipos y especialidades de la educación normal se elevaban al grado de licenciatura gracias al establecimiento del bachillerato como antecedente obligatorio de los estudios de enseñanza normal.

Tecnología Educativa. Estos datos posibilitan reconocer que existe una gran heterogeneidad de profesores en el nivel de Educación Primaria y esto, se debe a los mecanismos de fácil acceso que existían hasta antes del concurso de plazas implementado en agosto de 2008, de los cuales los agentes investigados dan cuenta en líneas más adelante.

Ahora bien, ésta cantidad sumada a la de mayor porcentaje generaba en su momento controversia debido a las declaraciones emitidas en la anterior Ley General del Servicio Profesional Docente expedida en el 2013, cuyo contenido decía lo siguiente:

En cada Escuela deberá integrarse una comunidad de docentes que trabaje armónicamente y cumpla con un perfil adecuado. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados darán aviso a los directores de las escuelas del perfil de los docentes que puedan ser susceptibles de adscripción. Por su parte, los directores deberán verificar que esos docentes cumplan con el perfil para los puestos que deberán ser cubiertos.

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados estarán obligados a revisar la adscripción de los docentes cuando los directores señalen incompatibilidad del perfil con las necesidades de la Escuela y efectuar el reemplazo de manera inmediata de acreditarse dicha incompatibilidad. (LGE, Art. 62, p.24, 2013).

En la nueva Ley General de Educación aprobada el 30 de septiembre del 2019, esta disposición fue abrogada y sólo contempla el interés del Estado por fortalecer el desarrollo y superación profesional de los docentes mediante la formación, capacitación y actualización según la evaluación diagnóstica y el ámbito donde desarrolla su labor educativa. Así como, la implementación de programas e incentivos para su desarrollo profesional. Dos perspectivas totalmente diferentes pero que tienen que ver con los intereses y decisiones políticas que se toman para “mejorar” el servicio educativo en el país.

Cabe mencionar que de los 92 docentes; 84 poseen un título profesional, 7 tienen la licenciatura terminada y sólo una profesora no culminó sus estudios profesionales. Del mismo modo, se observa que dos de ellos, cuentan con estudios de Maestría en Educación Campo-Práctica educativa, uno en Educación Superior y otra en Administración Educativa y Gestión. Sin embargo, sólo dos de ellos obtuvieron el grado de Maestros.

Desde luego, los estudios antes referidos, les permitió mejorar su *estatus* profesional y aparentemente el económico ya que perciben un sueldo mayor al de sus compañeros (\$14.90 (Comprobante de Pago/SEPH, 2020, Código: MA)); aunque cuando estuvo en marcha el Programa de Carrera Magisterial, a algunos – como el Mtro. Ramiro- les dio la posibilidad de ascender al nivel “B” de estímulos, el cual en términos de dinero representa una cantidad adicional y superior a la que perciben por haber obtenido el grado, misma que hasta la fecha 39 docentes en esta zona que participaron y lograron entrar al Programa Nacional de Carrera Magisterial que operó desde el ciclo escolar 1992-1993 hasta el 2013-2014, ubicándose o promoviéndose horizontalmente en los cinco niveles de estímulos (“A”, “B”, “C”, “D” Y “E”), siguen disponiendo.

Sin embargo, después de ser eliminada Carrera Magisterial (tras ser aprobado el Programa de Promoción en la Función por incentivos en Educación Básica el 31 de mayo de 2015), la profesionalización ya no garantizaba el incremento salarial y la percepción oficial que se recibe actualmente por el grado es realmente mínima (\$14,90), lo que pone en evidencia que la gran mayoría de los docentes no continua profesionalizándose y las causas (como se verá en el capítulo 3) están ampliamente relacionadas con la precariedad de su salario. Realizar un posgrado implica destinar una parte de su sueldo y, éste muchas veces no alcanza para ello.

Bajo ese contexto en el que desaparece Carrera Magisterial y se aprueba un nuevo sistema de formación para docentes de Educación Básica, la formación de los maestros estaba pensada en la evaluación del mismo por lo que la preocupación de los maestros se centraba más en prepararse ya no para obtener una mejora

económica o ejercer mejores prácticas sino para aprobar un examen, es decir, una Evaluación del Desempeño Docente, implementada a partir del 2014 hasta el 2018 durante el gobierno de Enrique Peña Nieto por lo que el número de profesores evaluados fueron 42, mismos que representan el 45.65% del total del colectivo.

De los resultados alcanzados en el Proceso de Evaluación del Desempeño en la Educación Básica, ciclo escolar 2016-2017; cuatro docentes de la zona, lograron destacar en su desempeño y obtener resultados sobresalientes, ingresando al primer nivel (K1) del Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica. Este hecho, lo mismo que en Carrera Magisterial, coadyuvó a que obtuvieran un incremento salarial del 35% sobre su sueldo base y a que pusieran de relieve el nivel de desempeño (“Destacados”) con el que cuentan.

Esa forma de evaluación como categorización llevó a una clasificación y segregación de docentes, derivada de los resultados obtenidos; pues quienes presentaron el Examen para la Permanencia y que resultaron con un nivel “Bueno”, o “suficiente” e incluso “No idóneo”, fueron señalados por los pares y por el resto del colectivo escolar.

Este proceso tiene una relación cercana con la evaluación de carrera magisterial, donde a decir de Ornelas (2012, p. 149), los maestros se inscribían y eran calificados a través de cinco factores con valores porcentuales para obtener el estímulo económico: antigüedad, grado académico, cursos de actualización, preparación profesional (medurada por medio de exámenes directos a los docentes) y desempeño profesional. Eran cinco niveles, del A al E, con ingresos adicionales sustantivos, del 27% al 224% del salario profesional; que, además, eran acumulables para el retiro.

El nivel de ingreso inicial era la “A” y debían pasar dos a tres años para promoverse. Para la promoción a los niveles C, D y E, los docentes de zonas urbanas debían haber trabajado al menos cuatro años en el nivel anterior. Se convinieron tres “vertientes” dentro del esquema. La primera fue para los maestros de banquillo, la segunda para directores y supervisores, y la tercera para los Asesores técnico -

pedagógicos. De acuerdo a las investigaciones efectuadas por el autor citado, había una cuarta vertiente, de la cual pocos hablaban ya que era clandestina, pero se tenía conocimiento de su existencia. Por medio de ella se premiaba a los dirigentes sindicales sin que tuvieran que pasar por los exámenes y cumplir los requisitos que los demás maestros tenían que satisfacer. Para 1998 se negociaron nuevos lineamientos donde el aprovechamiento de los alumnos contaba por 20 puntos.

La incorporación o promoción en este programa, era un reconocimiento expreso a su vocación, entrega al servicio, preparación, experiencia, eficacia en el desempeño y permanencia en la función, con miras a buscar el arraigo y a elevar la calidad en la educación, a diferencia del Programa de Promoción en la Función por Incentivos que únicamente buscaba la idoneidad de conocimientos, capacidades y aptitudes necesarias tomando en cuenta el desarrollo de la función, la formación, capacitación y actualización en relación con el perfil requerido, los méritos docentes o académicos-directivos, la ética en el servicio, la antigüedad en el puesto inmediato anterior al que aspira y a los demás criterios y condiciones establecidos en las convocatorias (LGD 2019, Art. 36, p. 9).

Estos aspectos descritos se pueden ver manifestados en las escuelas que fueron objeto de esta investigación, donde los docentes (ver anexo 2) en su minoría (tres) cuentan con la Licenciatura en Educación Primaria, gran parte de ellos son egresados de distintas Normales Superiores Públicas del Estado de Hidalgo y de instituciones privadas, además de darse el caso de que una de las maestras (Profesora Claudia) no cuenta con el perfil requerido actualmente, para ejercer la docencia (licenciatura), siendo ésta la de mayor antigüedad en la zona y en el servicio. El medio por el que ingresó al magisterio fue por relaciones clientelares con agentes del sindicato en el año del 1991:

[...] En ese tiempo eran ¡compadrazgos! Este, mi papá conoce a unos maestros: Estos le dicen: – ¡Sabes qué, si quieres metemos a tu otra hija! Mi papá me dijo: – ¡Tú no te quedas sin estudiar! Hay una oportunidad, me ofrecen que tú entres al magisterio, ¿entras? Y, pues, dije: ¡sí! (E7 p.3).

Lo mismo ocurrió con la mayor parte de los docentes investigados en años promedio que van del 1989 al 2003. Tal es el caso de la Profesora Teresa:

[...] En esos tiempos tuve la fortuna de que alguien me apoyara y empezara a trabajar. Quisimos, más bien, buscamos la oportunidad de trabajar en una telesecundaria pero no se pudo dar. Entonces, tuvimos (le vuelvo a repetir) la oportunidad de contar con alguna persona que me apoyó para poder entrar al servicio educativo en el nivel de primaria (E2 p.10).

La profesora tiene la Licenciatura en Geografía de ahí que buscara trabajar en una Telesecundaria pero, al ser un nivel más complicado para ingresar debido a la demanda, tuvo que conformarse con ser “apoyada” para trabajar en educación primaria.

Así también, sucedió con la profesora Emma:

[...] En ese tiempo, tuve a una persona que me “apoyó” para tener una clave e ingresar a trabajar a Secundaria. Yo quería trabajar en ese nivel, pero pues, cuando según ya estaba mi clave, ya no me la dieron porque según él, me iban a mandar a trabajar muy lejos de mi casa. En una escuela lejana donde iba a caminar mucho para llegar a ella y pues, me dijo que mejor me la cambiaban a Primaria para que estuviera más cerca y yo hice berrinche porque no quería ingresar a trabajar a ese nivel ya que mi formación era para secundaria y no para Primaria y pues, ¡no había de otra o la agarraba o ya no iba a haber otra plaza para mí! (E5 p. 5).

Cabe decir que en este intervalo del 1989 al 2003, el hecho de acceder al magisterio, mediante relaciones clientelares y por méritos con miembros del sindicato, era algo común en la cultura docente, de ahí que el Concurso Nacional Público para el Otorgamiento de Plazas docentes en el 2008 fue creado como una forma de cambiar los valores de los docentes. Perseguía por así decirlo, que dejaran de ser creyentes y practicantes de relaciones clientelares, ancladas en la inercia institucional, y se convencieran de la meritocracia, es decir, de la posibilidad de

ganarse la plaza por méritos propios a través de un examen; sin embargo, no fue concretado en la realidad.

En la práctica cotidiana, se reservan vacantes para continuar con los métodos que dicen combatir, pues como lo refiere García (2010) citada por Ornelas (2012, p. 140): la “venta de plazas” de maestros en el país es un “proceso que no se acaba de la noche a la mañana. No, por decreto, vamos a decir ya no se vende ni una sola plaza, siempre hay el peligro de que estas perversiones sucedan”.

El concurso de oposición efectuado desde el 11 de agosto de 2008 hasta el ciclo escolar 2018-2019, también tuvo sus deficiencias en cuanto a las formas de reclutamiento ya que, a pesar de haber aprobado el examen de oposición para ingresar al nivel correspondiente, las vacantes eran designadas de forma arbitraria tal es el caso de la profesora Carmen que al presentarse en la oficina de Recursos Humanos en la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo en agosto del 2008, fue enviada al nivel de primarias con clave de Prefecto Foráneo frente a grupo, sólo porque había un déficit de maestros en una primaria en Tizayuca y los padres de familia exigían pronto los recursos para que atendieran a sus hijos en la escuela:

[...] ¡Fue la clave que me dieron! ¡Cuando yo presenté mi examen me dieron esa clave porque había un detalle en Tizayuca! Me dijeron: –¡No, te vas ahorita de apoyo a Tizayuca! ¡Te vas de apoyo porque hay un problema muy grande! Hay dos fraccionamientos que son cuatro escuelas sin maestros- Y, fue así como llegué; ¡por una necesidad! se pudiera decir y ya de ahí ¡ya no me movieron! (E9 p. 3).

La urgente necesidad de atención a lo local, conduce a prácticas que distan de la normatividad.

Por otra parte, en algunos casos –como sucedió con la profesora Claudia- el tener una formación como docente no era un requisito tan indispensable⁹ sino por el contrario, bastaba con tener el “ímpetu”, la “suerte” (en algunos casos) o bien, el perfil necesario para estar en la docencia. Obviamente que las exigencias, han ido cambiando como en el caso de algunos de los maestros de las escuelas investigadas que tuvieron que culminar y acreditar la carrera para poder ser meritorios a una plaza de maestros y, además, presentar un examen de oposición. Desde luego son los que menos años tienen en el servicio y únicamente representan una tercera parte del total de los profesores investigados.

Otro hecho interesante es que el 55% de ellos, han logrado promoverse en Carrera Magisterial en los niveles “A” y “B” y sólo una de ellas pudo ingresar al nivel “K1” del Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica a partir de su Evaluación del Desempeño en el 2017.

Se reconoce entonces que, los mecanismos de promoción y los incentivos derivados del esquema de evaluación y a su vez, la forma en que los docentes vivieron esas experiencias formativas en torno a las capacitaciones, repercuten, de manera directa, en sus prácticas como docentes en el aula.

Por otra parte, un relato que pone en duda la seriedad de los lineamientos propuestos por el primer esquema de promoción para tener el estímulo económico, es el de la profesora Claudia que no logró completar su formación académica como Licenciada en Educación Primaria y que por haber acreditado un diplomado del Programa de Enciclomedia en el 2004 pudo ubicarse en el nivel “A” de Carrera Magisterial:

[...] Yo tomé el curso estatal de Enciclomedia y con ése ingreso a Carrera Magisterial. Entonces, con ese curso me promuevo por mi calificación. Tuve buena calificación en ese tiempo y este, para mí fue algo bien estimulante.

⁹ Se convirtió en un requisito una vez que se implementó el Concurso Nacional Público para el Otorgamiento de Plazas docentes en mayo del 2008 como una forma de frenar la disposición de plazas en el nivel de Educación Básica.

Primero, porque todos ¡vamos por lo económico! Y, después, sentir como a pesar de no tener las herramientas había tenido una buena calificación y que, además, ¡estaba yo aprendiendo! (E7 p. 20).

Desde la normatividad, uno de los valores porcentuales para obtener el estímulo económico era la preparación profesional y en el caso de ella, sólo había cursado hasta el 5° semestre en la Licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional, entonces, esto la ponía en desventaja con aquellos que sí habían cubierto en su totalidad el perfil y que, por ello, sí podían participar en dicho sistema de promoción.

En el caso del profesor Norberto, a diferencia de la docente antes señalada, la preparación a nivel Licenciatura fue justo lo que le permitió la participación en Carrera Magisterial,

[...] Estoy en el nivel “A” de Carrera Magisterial. La primera vez que participé lo hice por ¡aprender un poco más! Para poder enseñar de manera distinta pero la sorpresa fue que tuve una experiencia ¡no tan favorable! Por las personas que impartían ese taller o ese curso y puedo ser sincero y decir que para la siguiente vez que participé, ¡Fue ya encaminado más a lo económico, ya no tanto por aprender más! (E1, p. 18-19).

Es posible identificar que la experiencia de formación en ese curso, al menos para el docente, no la considera como la mejor, pero, finalmente, tuvo que retomarlo para poder completar los requisitos señalados en su momento por el programa. Lo que es interesante en este discurso es que, al igual que la anterior profesora, el estímulo económico se convierte al final en el aliciente principal para seguir formándose o capacitándose.

Con respecto al suceso de la profesora que logró acceder al nivel de “K1” del Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica a partir de su Evaluación del Desempeño en el 2017, no tenía una base o una “plaza” de docente con nombramiento definitivo y pudo tener el estímulo económico igual que

el que lo presentó y sí contaba con dicha clave de manera permanente. El contar con un nombramiento definitivo, era uno de los requisitos expuestos para poder beneficiarse con este nuevo esquema de evaluación.

[...] En mi caso, al presentar la evaluación de permanencia salí con destacado y eso me dio la posibilidad de ingresar al nivel K1, que en este caso tiene que ver con la Promoción por incentivos. Lo que vino a sustituir a Carrera Magisterial. Y es así, que pude mejorar mi sueldo (E4, p. 6).

Ambos casos finalmente, dan cuenta de aquello de lo que viene hablando Aguilar (1993) en torno a la hechura y a la implementación de las políticas y que aplica para evaluar las políticas educativas implementadas en nuestro sistema educativo: “Los fracasos pueden deberse a muchos factores, pero uno fundamental es que es inexistente o defectuosa la implementación de las políticas. Los gobiernos suelen ser mejores cuando discurren y legislan acerca de las reformas sociales que cuando las efectúan” (p. 32). Pudiera ser que no estén mal diseñadas, sino que su aplicación siempre termina desvirtuada y echada a perder por caer en manos de personas o sujetos equivocados.

En lo que respecta a su elección para estudiar y dedicarse a la docencia estuvo permeada por múltiples factores mismos que a continuación se describen y con los que se espera señalar que, si bien se tiene la intención de ejercer o estudiar una profesión, ésta muchas veces tiene que ser adoptada porque no se cuenta con otra opción pero además porque alrededor de ella se construyen una serie de representaciones –también discutidas en el capítulo 2- que en buena medida determinan el desarrollo personal y profesional de estos maestros, es decir, los llevan a construir identidades a partir de las cuales desarrollan su práctica y que finalmente, por sus experiencias relatadas en un capítulo 3, los dejan hasta cierto punto limitados para ello por lo que buscan en la formación como profesional continuo maneras más certeras de poder conducirse en su labor .

1.2 La influencia del núcleo familiar en la elección de la carrera profesional

En el ingreso de un sujeto a la educación superior, existe un momento que suele ser de crucial importancia: la elección de carrera. “La elección es un acto que requiere inevitablemente de una motivación. La motivación es la fuerza que energiza, dirige y mantiene el comportamiento humano” (Steers y Porter, 1991). Estar motivado es, hasta cierto punto, tener el impulso para hacer algo. Esta motivación desde luego, puede estar permeada por elementos intrínsecos, es decir, por ilusiones o intereses personales caracterizados por la conquista de unos ideales. No obstante, también puede estarla por factores extrínsecos ligados más a la ejecución o desempeño de una actividad, con el fin de lograr resultados concretos, generalmente determinados por una fuerza externa.

Esta reflexión, permite mostrar que, en el caso de los maestros que forman parte de esta investigación, han sido más los motivos extrínsecos, como la influencia familiar y social los que los orillaron al estudio de la carrera de maestro. Tal es el caso de la Profesora Rocío:

[...] Sí, ¡mis padres! Ellos me motivaron a tener una carrera y, a parte, a que yo saliera adelante y eso me impulsó y pues, ellos me ayudaron a elegir una carrera a estudiar y en este caso fue ¡la docencia! (E6 p.2).

La profesora atribuye a sus padres la idea de ser docente y es que la motivación finalmente en los jóvenes es lo que apunta a que su impulso lo conduzcan a elegir y realizar una acción entre las alternativas presentes en una determinada situación. Sin embargo, el hecho de pertenecer a una familia de docentes también contribuye en esta decisión. Así lo demuestra la profesora Carmen:

[...] ¡Toda mi familia es docente! Mi papá, mi mamá fue docente, mis tíos. Toda mi familia es docente y de ahí se vino que yo entrara a la docencia (E9 p.2).

Pudiera ocurrir que la persuasión viniera de un familiar que ejerce docencia y que comparte su experiencia a partir del relato oral de lo que vive en el desarrollo de la misma. El profesor Emilio hace referencia a ello:

[...] Mi tía es educadora y a veces nos contaba sus aventuras que vivía. De cierta forma fue por eso que elegí esta segunda opción de ser maestro pues dije: ¡ha de ser padre! (E8 p.4).

No obstante, los motivos que esgrimen como la causa por la cual estudiaron para ser maestros, también se refieren a la influencia de algunas figuras importantes para ellos. Por ejemplo, la profesora Emma relata esto al respecto:

[...] Desde pequeña me gustaba ver a mis maestros darnos clase y desde entonces dije: –Yo, cuando sea grande voy a ser maestra- A mí, nadie me obligó o me dijo que tenía que ser maestra, simplemente desde chica me gustaba ver a mis maestros como daban clases y este, ¡me gustó! Entonces, dije: – ¡Yo voy a ser maestra! y pues, ¡aquí estoy! (E5 p.2).

En esta anécdota, la profesora toma esa decisión a partir de las experiencias escolares que tuvo a lo largo de la Educación Primaria. En el siguiente fragmento se aprecia nuevamente esta influencia en la decisión del Profesor Ramiro:

[...] Pues, ¡sí! El contexto donde estudié el bachillerato. Yo estudié el bachillerato en Francisco I. Madero rodeado de gente que se desempeñaba en el magisterio y pues, digamos de alguna otra forma, uno llega a convencerse de que es una buena opción (E3 p.3).

Pero además de esta influencia social y familiar en la elección de la carrera, existen otros motivos extrínsecos por los que los docentes decidieron dedicarse a la docencia tal es el caso del género¹⁰.

¹⁰ Género de acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (2007), es el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, construidas en cada cultura y momento histórico, tomando como base la diferencia sexual, a partir de la cual se elaboran los conceptos de “masculinidad” y “feminidad” que determinan el comportamiento, funciones, oportunidades, valoración, y relaciones entre hombres y mujeres.

El género, sin duda alguna marca las formas de percepción de hombres y mujeres, influye en la forma de pensar y decir las cosas, y se genera a partir del aprendizaje esencialmente tácito, de una serie de principios diferenciados para la identidad femenina y la identidad masculina a partir de una especie de confinamiento simbólico impuesto por una visión dominante que no permite a los hombres y a las mujeres ver que es esta lógica de dominación la que impone e inculca una serie de características, valores, normas, virtudes, etc. (Bourdieu, 2000, p. 44).

A continuación, se mostrarán las experiencias en los que elegir la carrera por ser mujer fue una de las alternativas que más les facilitó cumplir con ese papel que por su condición de género les ha sido asignado desde tiempos muy remotos: la de ser esposa y madre.

1.3. Género y docencia

El género, tiene que ver, principalmente, con la división de sexos, es decir, con el hecho de ser hombre o mujer y que ha llevado a que, desde un principio, las distintas sociedades establezcan los rasgos de personalidad, los gustos y los comportamientos que se consideran adaptados a uno y otro género.

En este caso, la condición de ser mujer, enmarca que sus rasgos físicos, capacidades morales, representaciones subjetivas, vestimenta y ocupaciones, sean a la inversa de las de los hombres. Bourdieu (2000) sostiene que,

La vía de imposición de las virtudes morales es una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo, que genera hábitos y esquemas mentales que posteriormente se aplican para la lectura de cualquier realidad, en el caso de las mujeres, el confinamiento simbólico se asegura desde la vestimenta que tiene como efecto recordar en todo momento el orden sin tener la necesidad de prescribir o prohibir prácticamente nada [...] porque condiciona de diferentes maneras los movimientos, como los tacones altos o el bolso que ocupa constantemente en las manos (p.43).

Pero no sólo el confinamiento simbólico es lo que determina a grandes rasgos quién es una mujer, sino los comportamientos o actitudes que se piensan o se tienen destinadas para ellas. Desde una edad muy temprana y en lo sucesivo, se le limita a ejercer ciertos actos y se le orienta a realizar los propios de su género. “La mujer sigue fuertemente orientada hacia lo racional, lo psicológico, lo íntimo, las preocupaciones afectivas, domésticas y estéticas, el hombre hacia la “instrumentalidad”, lo técnico, científico, pero también la violencia y el poder” (Lipovestky, 1999, p. 280).

Estas condiciones culturales, en función del género, representan un entramado por el cual las mujeres, al elegir una profesión, muchas veces deciden estudiar y dedicarse al magisterio como sucedió con la mayoría de las maestras de estas escuelas.

De acuerdo a Castañeda (2015) un rasgo sobresaliente del sector magisterial de educación básica, tiene que ver con la feminización de la docencia y sus implicaciones laborales, culturales y pedagógicas. De Ibarrola (1997) destaca que, tan sólo en la Ciudad de México 79.5% son mujeres y refiere que una de las causas es:

La influencia en el desempeño laboral de los diferentes roles que históricamente ha desempeñado la mujer (ser madre de familia y ama de casa) y la disponibilidad y el uso del tiempo para la profesión.

Las profesoras entrevistadas en sus relatos dan cuenta de ello. Por ejemplo, la profesora Teresa señala,

[...] Valoro mucho esa parte, porque también como que tuve el tiempo para cuidar a mi familia. A lo mejor el sueldo no es mucho, pero pues yo pienso que gané mucho más con mis hijos, no tanto económicamente por el trabajo sino por el tiempo que yo les he dedicado a mis hijos. ¡No descuidé esa parte! (E2 p.1-2).

Su decisión por entrar y permanecer en la docencia estuvo permeada por su condición de ama de casa y de madre de familia. Esto lo hizo expreso de manera más concreta en su siguiente argumento:

[...] Este es un trabajo con un horario más flexible donde nosotras como mamás no descuidamos nuestro rol de mamá. Me gusta el horario porque es flexible. A mí me daba tiempo de dejar a mis hijos en la escuela, ir a trabajar e ir por ellos y ya por la tarde ocuparme de mis hijos (E2 p.9).

Otra experiencia es la de la profesora Claudia:

[...] ¡Yo me embarazo! Mi hijo ya venía cuando estaba estudiando medicina, este, ¡me caso! ¡Me divorcio! Se me vienen todas las cosas. Estaba en el tercer semestre de la carrera y mi niño ya había nacido cuando me dicen que había la oportunidad de ingresar al magisterio.

[...] Me dicen: –Hay una oportunidad; ¿entras? Y, pues, dije: –sí- ya con mi niño sola y ¡lo que fuera! ¡Aunque sea de maestra! Dije: –Maestra, nunca lo había pensado, pero si ese es una manera de ganar dinero para sacar a mi hijo, pues, ¡Órale! Y, ¡me voy de maestra! (E7 p.2-3).

Particularmente, para la docente, el hecho de ser madre soltera, implicaba que no tuviera la posibilidad de estudiar una carrera que además de ser demandante de tiempo le exigía una economía con la que en ese momento no contaba; así, la profesión de maestra es la que finalmente, ve como la solución más viable para garantizar un sustento económico y, sobre todo, poder cumplir con su rol de madre debido a la jornada tan estrecha en la que se vería ocupada para ello. Finalmente, en el 1991 (fecha en la que ingresó al magisterio) tener un perfil completo o afín a la docencia, no era un requisito indispensable. Entonces, cualquiera tenía la oportunidad de ingresar y permanecer en el servicio.

Lo mismo ocurrió con la profesora Carmen:

[...] Pues, como ya tenía a mi hija; pues, me tenía que despegar de ella y fue difícil dejarla entonces; ¡Aunque sea de maestra! (E9 p.1).

También se había convertido en madre y cumplir con su anhelo de ser médico, le implicaba tener que separarse de su hija y al provenir de padres docentes, lleva a que su motivación hacia la docencia se acreciente; convirtiéndose en una forma de realizarse como profesionista y a su vez, un medio para asegurar un ingreso.

Cabe señalar que, todas estas profesoras y las otras tres que no fueron mencionadas a través de sus relatos (Profesora Rocío, Profesora Catalina, Profesora Emma), son madres de familia y amas de casa, por lo que el hecho de desempeñarse en esta profesión, les ha facilitado el desarrollo del trabajo doméstico en el hogar.

Ahora bien, otros aspectos involucrados en la feminización de la docencia, referidos por Ibarrola (1997) son:

- El ascenso en la matrícula y la permanencia de un mayor número de niñas en la escuela.
- La devaluación del salario profesional, por considerar que puede ser complementario al del cónyuge.
- El importante papel de la participación política y sindical de las maestras en los últimos años y,
- al predominio de mujeres en responsabilidades académicas y administrativas en las escuelas.

Estas condiciones, que explican una dinámica de participación de las mujeres en la docencia de educación básica, están ampliamente relacionadas con elementos culturales y simbólicos que se personifican en estereotipos, atributos y representaciones sociales sobre la profesión y el papel atribuido a la maestra en la educación de los niños (Castañeda (2015, p. 112). Por tanto, pareciera más sencillo

mirar y posicionar a la mujer en esta profesión por todos esos significados que se construyen alrededor de ella.

Apple (1989, p. 65-74) hace un breve recorrido histórico sobre esta feminización de la profesión. Por ejemplo, destaca que inicialmente, la enseñanza era una ocupación masculina en el siglo XIX y pasó a serlo predominantemente femenina en el siglo XX.

En ese sentido, Lo que se denominó <<feminización>> de la enseñanza, se advirtió principalmente en los datos de Inglaterra, Estados Unidos en los años 1870 – 1930 donde dio inicio un rápido crecimiento en el número de mujeres en la profesión muy por encima del número de hombres.

Apple (1989), refiere que, en el año 1870 en Inglaterra, los hombres superaban ligeramente a las mujeres en la profesión de la enseñanza. Por cada 100 hombres había solo 99 mujeres empleadas como maestras. Esta, sin embargo, fue la única vez que los hombres disfrutaron de esa superioridad numérica porque sólo diez años después, en 1880, por cada 100 hombres había 156 mujeres. Proporciones que se fueron elevando en años posteriores.

Algo similar ocurrió en Estados Unidos, en el año 1840, en ciertas áreas típicas, sólo el 39 por ciento de los maestros eran mujeres. Hacia 1850, la cifra había elevado al 46 por ciento. El aumento posterior fue algo más rápido que el experimentado en Inglaterra.

Otro hecho que resulta relevante es que la enseñanza de la escuela elemental, se convirtió en una ocupación femenina porque los hombres la *dejaron*. Para muchos de ellos, el <<coste de la oportunidad>> era demasiado elevado como para permanecer en la enseñanza.

Berger (1996) afirma que, uno de los factores que más contribuyeron al aumento de contratación de mujeres en las escuelas, fue el hecho de que se les pagara menos. En los Estados Unidos, el salario diferencial fue aún más llamativo. Los comités

escolares aumentaron la tasa de mujeres contratadas, pero con salarios que originalmente eran la mitad o la tercera parte de los que se pagaba a los hombres.

Enfrentadas a estas <<condiciones del mercado>>, las administraciones de las escuelas se volvieron cada vez más hacia las mujeres. En parte como resultado del éxito de la lucha de las mujeres. Cada vez eran más las mujeres que ganaban la batalla por el acceso tanto a la educación como al empleo fuera del hogar. Pero también tuvo sus causas en el capitalismo. Debido a la explotación en las fábricas y la fatiga que producía el trabajo doméstico remunerado y no remunerado, la enseñanza debió de parecer una ocupación considerablemente placentera para muchas mujeres solteras.

La relación entre enseñanza y domesticidad se estrechó aún más cuando los defensores de las mujeres como maestras no solo sostuvieron que las mujeres eran los maestros ideales de los niños pequeños (gracias a su paciencia y sus cualidades para la crianza), sino también que la enseñanza era la preparación ideal para la maternidad, incluso sostuvieron que las mujeres estaban <<deseosas>> de enseñar por salarios más bajos que los que necesitaban los hombres.

Por último, se recupera la perspectiva de Nancy Hoffman puesta en su colección de escritos en los siglos XIX y XX, apuntando que la mayoría de las mujeres no ingresaban en la enseñanza pensando principalmente en el amor a los niños ni en planes matrimoniales. Lo hacían porque necesitaban trabajar.

En México, la feminización de la profesión docente inicia con la división sexual del trabajo que surgió a inicios de la Revolución Industrial cuando surgieron las primeras incorporaciones de la mujer al mundo laboral. La división social de trabajo consistía en el reparto social de las tareas o trabajos en función del sexo.

Aunado a esto, la feminización de la profesión se presenta como algo normal, porque como lo señala Castañeda (2015, p. 112) socialmente se considera que es una carrera cuyas exigencias de tiempo y preparación pueden ser cubiertas más fácilmente por el sexo femenino, o porque se tiende a identificar a la maestra con la

relación mujer-madre que brinda cuidado y contención a los niños: “Pues ser maestra no sólo implica estar parada enfrente sino que también convivas con ellos, que también te tengan confianza, cuando algo necesiten pues, poderlos apoyar” (E4 p.5).

Justo en este argumento vertido por la profesora Catalina se reconoce esa identificación hacia su rol de maestra permeado por su condición de mujer y madre a la vez. María Montessori explica que es más favorable que haya una mujer como educadora en la educación básica, ya que se le da relación a la mujer con la maternidad y los niños se comportan mejor ante esta figura.

A finales del siglo XX surge el fenómeno en el que las mujeres ocupan de forma masiva los puestos de profesoras para dar vida a auténticos sistemas educativos nacionales. Sobresalían lideresas comprometidas con los movimientos sociales a favor de la inclusión de la mujer en la educación.

Las mujeres profesoras representan en la visión de Bourdieu (1998) las agentes o sujetos de estudio, poseedoras de diferentes hábitos –distintas formas de obrar, pensar y sentir originadas por su posición en la estructura social, económica y política– y de varios capitales tangibles –económico– e intangibles – cognitivo, pedagógico, simbólico, cultural.

Finalmente, a partir de 1933 las mujeres lograron igualdad escalafonaria y salarial con los hombres y derechos maternales reconocidos. El modelo de maestra al servicio del Estado es el que se multiplicó hasta alcanzar 80% de feminización del magisterio de educación básica a lo largo del siglo XX (López, 2006, p. 10).

Hasta aquí se han podido abordar dos motivos extrínsecos de los docentes para estudiar e inclinarse por la docencia: Las influencias familiares y sociales y el género. En este último, sería conveniente destacar que al tener que cumplir con las múltiples obligaciones desprendidas de esas representaciones que se han construido socialmente en torno a ellas, resulta difícil, pensar que el tiempo

extraescolar lo dediquen a la formación al menos así, lo pone en evidencia la profesora Teresa:

[...] Es importante que nos actualicemos, que nos capacitemos para ofrecer un mejor servicio a los niños. A veces por la falta de tiempo no lo hacemos pues también tenemos nuestras necesidades. Labores en casa, con los hijos (E2 p. 14).

Por otra parte, pareciera que, quienes no se dedican a ser docentes por la mañana y madres por la tarde, no están cumpliendo con el mandato social construido históricamente. Entonces, ser mujer, docente y madre de familia resulta hasta cierto punto, algo muy complejo.

Ahora, toca hacer alusión a un elemento más que tiene que ver con el hecho de contar con un empleo seguro, es decir, tener una certeza laboral.

1.4 “¡Aunque sea poco, pero seguro!”: La certeza laboral

Todo ser humano tiene necesidad de certidumbre y en este caso, la seguridad de un empleo representa, por demás, uno de los objetivos prioritarios de cualquier persona. Desde luego, no todos los empleos generan ese confort a menos de que se trate de uno que tenga que ver con la docencia. Ésta desde hace un buen tiempo dio y pareciera que sigue dando la confianza de que por un rango de años existe la probabilidad de trabajar en ella y de percibir un salario que, aunque en muchos de los casos no resulta decoroso, al menos garantiza un sustento económico en tiempo y forma, aun cuando su elección no haya sido, quizá, una meta prioritaria.

La certeza laboral ha sido también un estímulo para que los docentes investigados eligieran estudiar la carrera de profesor y desde luego, optaran en algunos casos a desempeñarse en ella. El Mtro. Ramiro lo hace expreso en su siguiente discurso:

[...] Uno tiene como ese pensamiento de que cuando va a egresar; pues, ¡tiene la clave, la plaza! Y pues, lo que comúnmente se dice: ¡Aunque sea poco, pero seguro! (E3 p.3).

[...] Uno llega a convencerse de que es una buena opción, de que hay una certeza laboral bueno, ¡la había en ese tiempo una certeza laboral! Y, pues, generalmente uno como ser humano siempre busca eso. Este, tener como...algo seguro (E3 p.3).

En efecto, cuando el Mtro. Ramiro culmina su formación como Licenciado en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural “Luís Villareal” El Mexe, Hidalgo en el año de 2003, mediante el sorteo de plazas, adquiere la suya para trabajar de manera permanente en las escuelas públicas del Estado.

Sin embargo, históricamente, la asignación de plazas comienza tiempo después de que se creó el sistema educativo en 1921 y cuando el magisterio dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de Estado, primero municipal después, progresivamente federal y estatal (Arnaut, 1998, pp. 23-24).

Al ser considerada una profesión de Estado, fue este último quién lógicamente se encargó de crear las escuelas formadoras de docentes y luego contratar a sus egresados. Los aspirantes a maestros se matriculaban en la Escuela Normal y al egresar se les asignaba una plaza a partir de un escalafón organizado de acuerdo con las calificaciones que los estudiantes obtenían durante su carrera.

Los mejores estudiantes, según su promedio, obtenían las plazas disponibles ubicadas en la capital del país y en las capitales de los estados; mientras que quienes tenían las calificaciones más bajas fueron a trabajar a los municipios periféricos y las localidades dispersas, por su puesto, había un poco más de disponibilidad de plazas o al menos, probabilidades de tener una al término de la carrera.

La formación y preparación docente, cobra aquí un papel central; pues dado que la economía, para muchos fue el motivo para el acercamiento a la docencia, el hecho de estar cerca de los hogares, generaba también estabilidad y menores gastos, por lo que algunos docentes, apostaron al estudio para poder obtener éstos beneficios derivados de la política en turno.

La descentralización educativa ocurrida en mayo de 1993, es decir, la transferencia de las escuelas y maestros a los estados por parte de la federación (Loyo, 2002, p. 38), no le quitó a esta última la decisión de abrir nuevas plazas docentes y el crecimiento de las escuelas. La Secretaría de Educación Pública (SEP) junto con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público autorizaban el número de plazas que se crearían ese año.

Durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), se canceló la creación de plazas de primaria y todas las plazas administrativas porque había superávit, mientras que en preescolar –que no era obligatorio en su momento– y en secundaria hacían falta. Sin embargo, olvidaron reformar el acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE) de entregar plazas en automático a los egresados de las escuelas Normales y ello obligó a cada estado a darle plaza a los maestros egresados a pesar del acuerdo firmado en la época de Jesús Reyes Heróles como secretario de Educación Pública de regular la matrícula de ingreso, y aunque ésta se empezó a limitar, la plaza automática al egresar de las escuelas normales no se reguló.

En la década de los 90 proliferó la venta de plazas, debido a que con el paso del tiempo la asignación del 50% de las mismas también las distribuían los fieles del sindicato que compartían ideologías, valores y códigos de conducta. Lo mismo ocurrió con la designación de los directivos de escuelas, supervisores y con la Comisión Nacional Mixta de Escalafón, que administraba las promociones de ascenso de los trabajadores y autorizaba las permutas.

Otra rutina lamentable fue que, ciertos caciques regionales del sindicato comenzaron a rematar las plazas entre los egresados de las escuelas normales, así como el lugar al que serían asignados. Conforme pasó el tiempo, los maestros cercanos a su retiro, con el apoyo de sus líderes locales, comenzaron a legar los puestos a sus hijos o parientes o a venderlas al mejor postor (Ornelas, 2012 p. 128-129).

Con la descentralización de la educación básica (1992-1993), la distribución de plazas fue responsabilidad de cada estado y del SNTE a partir de las plazas autorizadas previamente por la federación. La asignación de las plazas, es decir, en qué escuela o centro de trabajo iba a laborar cada maestro, dejó de ser responsabilidad de la federación e incluso los maestros dejaron de venir a la capital para que les dieran un nombramiento en una escuela.

Una vez que se autorizaba el techo presupuestal para la creación de plazas en los estados, los recursos se incorporaban en el último trimestre del año al Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB) que nació en 1997, ahora llamado Fondo de Aportaciones para la Nómina y el Gasto Educativo (FONE) a partir de la Reforma educativa del 2013, y los estados eran responsables de asignar las plazas docentes. El techo presupuestal de las plazas se autorizaba cada año, y sigue haciéndose, quedando registrado en el Presupuesto de Egresos de la Federación.

El crecimiento discrecional de las plazas comenzó a frenarse con los concursos de ingreso al servicio docente realizados primero con el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, luego con la Alianza por la Calidad de la Educación firmado el 15 de mayo de 2008 por el Gobierno Federal y el SNTE y, finalmente, con la creación del Servicio Profesional Docente tras la Reforma educativa del 2013, que eliminó por ley el pase automático de las escuelas normales a una plaza. Además, puso en el limbo la certeza laboral de quienes ya la tenían por el simple hecho de poseer una “base”, o bien, una “clave”.

Al menos así lo vivió el Maestro Ramiro:

[...] En el año 1999, pues, todavía se asignaban las plazas prácticamente de manera directa y en una plaza de docente, pues, todavía tenía la garantía de que era permanente. Hoy ya supuestamente con la reforma laboral que está a punto de abrogarse, uno tiene que ir haciendo examen para mantener esa clave y sino, pues, simplemente: ¡La pierde! Pero antes tenía uno esa certeza (E3 p.3).

La amenaza de perder una “plaza” o una “clave” también fue inquietud de la profesora Catalina quien al preguntarle acerca de su decisión de estudiar para maestra en una parte de su discurso se escuchó lo siguiente:

[...] Pues, económicamente; gano más que con la clave administrativa que tenía. Además, como le dije, no me mandaron lejos como a otros, pero el riesgo que corrí y que aún me tiene con incertidumbre es que me quitaron mi base. Me dejaron con código 95 y eso no me agradó porque si antes tenía un trabajo seguro ahora no sé si lo tenga. Corro el riesgo de que me quiten o boletinen mi lugar por no ser de base sino por estar de interinato por tiempo indefinido (E4 p.2).

[...] ¡Ni modo al menos tengo trabajo y una “clave”! (E4 p.6).

La profesora inicialmente fungía en su centro de trabajo como Ayudante Administrativo debido a la plaza que tenía, pero tras culminar sus estudios en la universidad y graduarse como Licenciada en Educación, el SNTE le ofrece participar en la Promoción y Baja por pasar a otro empleo, es decir, cambió de funciones para laborar como docente frente a grupo en marzo del 2014. Acción que según ella decidió realizar para mejorar su estatus y economía desconociendo los términos legales en los que a partir de ello estaría laborando para la Secretaría de Educación Pública.

La puesta en vigor de la reforma del 2013 la dejaba sin derecho a adquirir la plaza de manera automática después de una antigüedad en el servicio de seis meses y un día a menos que realizara los exámenes de permanencia (tres en un intervalo de dos años cada uno) y los acreditara satisfactoriamente para que pudieran “regularizar su clave” y así, basificarla de manera definitiva mientras tanto su estatus sería: “Interinato por tiempo indefinido”.

Esta misma incertidumbre laboral se dejó notar en los argumentos vertidos por la profesora Claudia:

[...] Los puntos que sacas, porque nos daban nuestro puntaje; debes tener tantos puntos, pero si sacábamos menos ¡no había mayor problema! O sea, ningún miedo de sabes qué: – ¡eres no apto! ¡Eres no idóneo! ¡Te vamos a quitar tu plaza! (E7 p.24).

Este señalamiento tiene que ver con su participación en el Programa Nacional de Carrera Magisterial para incorporarse o promoverse de acuerdo al cumplimiento de los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial durante los periodos de tiempo que estuvo en vigor y en los que como lo dijo, no había ninguna penalización si no los acreditaban. Finalmente, servían también como un sistema de evaluación para los docentes, pero no tenía como consigna perder su “plaza” o su “clave” si no resultaba idónea como en el caso de la Reforma del 2013 con la Evaluación para la permanencia.

Pero no sólo trajo como consecuencia la pérdida de la certeza laboral sino también, la apatía de algunos docentes por seguirse formando. El profesor Emilio hizo patente este señalamiento:

[...] Estuve participando en varios cursos, pero realmente ahorita desde, ¡qué le diré!; desde la evaluación que nos iban a hacer de la permanencia de ahí como que ya no fue tan grato el asistir (E8 p.22).

Actualmente, tras la abrogación de la reforma del 2013 el 15 de mayo del 2019 en el actual gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, la certeza laboral

vuelve a cobrar sentido mediante los cambios, derogaciones y adiciones a los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. El Tercero transitorio del Artículo 73 publicado en el Decreto así lo declara:

Quedan sin efectos los actos referidos a la aplicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente que afectaron la permanencia de las maestras y los maestros en el servicio” (DOF, 2019, p. 3).

De igual modo el Cuarto transitorio del mismo artículo lo hace expreso de la siguiente forma:

A partir de la entrada en vigor de este Decreto se abroga la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se derogan todas las disposiciones contenidas en las leyes secundarias y quedan sin efecto los reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias a este Decreto ((DOF, 2019, p. 3).

En lo que respecta a la obtención de una plaza o bien, el ingreso al servicio docente éste aún está a cargo del gobierno mediante exámenes o pruebas en distintas fases a través de una plataforma virtual. No obstante, las representaciones sindicales estarán como siempre, incluidas en la asignación de plazas docentes, dicha aclaración fue hecha por la Secretaría de Educación Pública como una forma de garantizar los derechos de los trabajadores de la educación. Del mismo modo, hizo expreso que los egresados de las escuelas Normales, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), tendrán preferencia para que les asignen una plaza.

Esto quedó establecido en la Ley General para la Carrera de los Maestros y Maestras (LGCMM) en su artículo 40 donde señala que: <<con objeto de fortalecer a las instituciones públicas de formación docente, como lo dispone el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los egresados de las escuelas normales públicas del país, de la Universidad Pedagógica Nacional y de los Centros de Actualización del Magisterio, tendrán prioridad para la admisión al servicio público educativo>>.

Sin embargo, este pronunciamiento genera polémica dado que, el Artículo Tercero Constitucional establece que todos los aspirantes a una plaza docente participarán en igualdad de condiciones.

En fin, siendo ésta la vía para obtener una “plaza” al igual que el examen de oposición, finalmente aseguran –a menos de que el próximo sucesor del actual gobierno decida como sucedió con la gestión de Peña Nieto establecer una nueva política educativa que ponga al centro el desempeño de los docentes- la certeza de un trabajo y un sueldo por el tiempo que así establezca la ley. Mientras esto continúe vigente, la profesión de docente seguirá siendo como ha sucedido con algunas de estas generaciones de profesores de la zona 340: una carrera o un empleo atractivo. Quizá no tanto por la paga salarial sino por el hecho de tener la posibilidad de trabajar en ella por un largo tiempo.

Por otra parte, un dato que resultó ser muy atractivo y hasta cierto punto sorprendente es que ser docente para el 77% de los profesores investigados no era algo de su elección, es decir, la decisión de ser docente se debió a un caso fortuito. No tuvieron otra opción debido a las circunstancias que en su momento les estaba tocando vivir. El siguiente apartado relata cuáles fueron esas causas que los llevaron a inclinarse por la docencia.

1.5 “¡No tenía en mente ser docente!”

La motivación para la elección de carrera es la energía que guía al comportamiento para optar por determinada carrera profesional. Tal es el caso de estos maestros que, al verse envueltos en la imposibilidad de cumplir sus metas, se tornan motivados a estudiar una carrera que se ajuste a sus circunstancias. Así sucedió con el Profesor Norberto:

[...] ¡Yo no tenía en mente ser docente! Por situaciones económicas, se puede decir que inició ésta carrera de la docencia. Me hubiera gustado ser Militar. Por cuestiones económicas cambié de profesión (E1 p. 1).

El profesor cursó dos semestres de Ingeniería en la escuela Militar en la Ciudad de México, pero por falta de recursos económicos tuvo que abandonar la carrera e incursionar por cuenta propia en la Escuela Normal Rural Luís Villareal de la comunidad El Mexe, municipio de Francisco I. Madero, Estado de Hidalgo en el año del 2002.

Particularmente, la profesora Teresa, la precariedad del dinero en la familia también fue una de las causas:

[...] Pues, la situación económica de mis papás, de mi familia. Mi familia era numerosa, este, no había otra, como que otra opción más que estudiar para ser maestra (E2 p.1).

[...] Me hubiera gustado ser arquitecta porque me gusta decorar; hacer todas esas cuestiones, pero pues económicamente no había para hacer una carrera como esa. Entonces, este ¡eso me hubiera gustado! (E2 p.2).

Sus posibilidades de estudio de una carrera quedaron limitadas a cursar la Licenciatura en Geografía en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo, en Pachuca de Soto en el año del 1991.

El Mtro. Ramiro también se vio imposibilitado para cursar otras licenciaturas de su agrado por falta de solvencia económica, pero, además, por las dificultades de ingreso a las mismas:

[...] Fueron las circunstancias las que me motivaron, ¡me orillaron a ser maestro! (E3 p. 1).

[...] Inicialmente, yo tenía la intención de ejercer otra profesión, de ser abogado. Quería ser economista después, pensé en alguna otra carrera menos me cruzaba por la mente: ¡Ser docente! ¡Profesor! Entonces, la cuestión aquí tuvo que ver con las posibilidades tanto económicas como de ingreso. (E3 p.1).

Al final, se vio motivado a estudiar para Licenciado en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural Luís Villareal de la comunidad El Mexe, municipio de Francisco I. Madero, Estado de Hidalgo en el año del 1999. Tuvo el ofrecimiento de estudiar Derecho y Economía en una escuela particular pero no podía sufragarlas, además, al no ser aceptado en las dos universidades públicas donde aplicó para ambas licenciaturas lo obligó aún más a no dejar pasar el tiempo y participar en el proceso de admisión en la normal referida para la cual sí fue aceptado en su primera oportunidad.

No obstante, la docencia en su momento también representó una posibilidad de obtener el ingreso económico para poder estudiar la licenciatura de su preferencia:

[...] ¡Yo nunca pensé que el magisterio era lo mejor! Honestamente, yo pensé en tener, eh...digamos; a la docencia como una base y dije: ¡bueno, voy ahorita a ser docente, voy a trabajar un tiempo! (E3 p.3).

[...] Nunca fue mi intención decir: –Bueno, pues, ¡ya voy a ser maestro!, ¡ya, aunque sea con esto! O, tampoco fue decir: –Bueno, es que, ¡esto es lo mejor que puedo encontrar! ¡No! ¡Yo lo vi como una opción para poder de alguna otra forma encontrar posteriormente algo que me convenciera! (E3 p.4).

A este respecto, Ibarrola, Silva y Castelán (1997) citados por García y Organista (2006, p. 13) encontraron que un 40% de los profesores de educación primaria de la Ciudad de México eligió la carrera por otros motivos económicos, familiares y por la facilidad de acceso como en el caso de este maestro; motivos que son netamente extrínsecos. Según Deci y Ryan (2000), existen cuatro etapas progresivas de la motivación extrínseca. Estas cuatro etapas son: a) regulación externa, fase en la que el sujeto se orienta exclusivamente por las recompensas externas o castigos; b) introyección, cuando el individuo involucra su ego y se enfoca en la obtención de la aprobación de los otros; c) identificación, el otorgamiento de un valor consciente a la actividad y la aceptación de los objetivos y por último, la integración, la síntesis

jerárquica y congruente de las metas. Esta última etapa representa la antesala de la motivación intrínseca.

El maestro Ramiro, su motivación extrínseca está más orientada a la fase de la regulación externa porque sabe claramente los beneficios que obtendrá a partir de la carrera y a su vez, con la identificación ya que reconoce que ésta representa una oportunidad para obtener otro tipo de crecimiento.

La profesora Catalina por el contrario manifiesta lo siguiente:

[...] A mí me hubiera gustado ser Licenciada en Comunicación (E4 p.6).

[...] En primera porque no quedé en la carrera cuando hice la solicitud. En segunda, porque en su momento decidí dejar de estudiar y pues, dejé de lado todo eso. O sea, ¡no pude ingresar! (E4 p.7).

Aquí no fue la economía la que orilló a la maestra a estudiar la carrera de docente sino sus posibilidades de ingreso a la Licenciatura en Comunicación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Finalmente, después de estar trabajando como Ayudante Administrativo decide por persuasión de su directiva estudiar la Licenciatura en Educación en el Instituto Tecnológico Latinoamericano en Pachuca de Soto en el año de 2006.

Otra profesora que tampoco tenía contemplado estudiar para maestra es la profesora Claudia:

[...] Muchos dicen que muchas veces por necesidad se hace uno maestra. Pues, a lo mejor, sí fue mi caso. Yo estaba estudiando medicina en la UAEH, entonces; por motivos así, bien personales no pude terminar. Entonces, en ese momento me dicen: –sabes qué, hay una oportunidad de entrar al magisterio- y pues, así fue como entré. ¡Al magisterio nada más como porque se dio la oportunidad en ese momento! (E7 p.1).

Sus condiciones de madre soltera y la demanda de sus estudios en la carrera de Medicina en la universidad la llevaron a abandonarla e inclinarse a la docencia sin

un perfil previo. En la época en la que ingresa al magisterio (16 de noviembre de 1991) esto era posible debido a que no existía la exigencia de una formación inicial para estar frente a grupo. Además, los compadrazgos con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación daban la posibilidad de adquirir una plaza sin tanto problema.

A pesar de ello, dos años después al sentirse limitada para ejercer su rol de maestra decide ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional y cursar la Licenciatura en Educación. Desafortunadamente, su hijo enferma gravemente y se ve obligada a abandonar la carrera en el 5° semestre la cual ya no retomó en años posteriores quedando por tanto en la zona como la única de profesora frente a grupo con bachillerato.

Al profesor Emilio, las razones que lo inclinan a estudiar la carrera son estas:

[...] ¡Híjole! Complicaciones en cálculo, álgebra e inglés. De hecho, yo no pensaba estudiar para maestro. La razón por la cual inicié, fue porque quería estudiar Sistemas Computacionales en Pachuca, quedé en la UAEH, pero lamentablemente en mi prepa pues no avanzamos en el nivel que debía de ser en lo que es Álgebra, Matemáticas, Cálculo (E8 P.2).

Los motivos, por los que el profesor, deserta de la carrera que eligió fueron meramente académicos. Por la imposibilidad de desarrollar ciertas habilidades matemáticas y por no contar con un nivel avanzado de inglés. No obstante, su incursión a la docencia estuvo permeada por la influencia familiar. Ingresa a la Escuela Normal Valle del Mezquital, en Progreso de Obregón en el 2000, graduándose como Licenciado en Educación Primaria en el 2005.

Para la profesora Carmen, la profesión de maestra no estaba del todo contemplada. Su interés era éste:

[...] Cuando yo entré a estudiar para maestra ¡No, no estaba dentro de mí tener esa profesión! Me acuerdo que me dijeron: –¿Qué quieres estudiar? - No, pues, ¡Medicina!- Pues, ¡Vete a buscarle!- Pero como ya tenía a mi hija,

me tenía que despegar de ella y fue difícil dejarla. Entonces, ¡aunque sea de maestra! (E9 P.1).

Su estatus de madre soltera la llevó a tener que estudiar la carrera. Ella creció dentro de una familia de docentes siendo ellos quienes la motivan a dedicarse también al magisterio. Ingresó al Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo en Huejutla de Reyes en el Estado de Hidalgo en el año del 2000 y obtiene el título de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Biología.

Ahora bien, en contra respuesta a esos deseos encontrados de los profesores por no estudiar para maestros sino para otra profesión, está la opinión de la madre de familia entrevistada en la Primaria Efrén Rebolledo, Sra. Mónica:

[...] Considero, ¡que están los maestros natos! Que son los que no les cuesta hacer su trabajo y hacerlo con todo el gusto del mundo y están esos ¡a los que no les quedó de otra! ¡Porque ya no pudo ser doctor! ¡Ya no pudo ser ingeniero! ¡Ni licenciado! Y, ¡Chin! ¡Voy a ser maestro! Y, ¡Ay, como que a arrempujones sacan la carrera! (E10 p.14).

No obstante, el ser maestro por mera cuestión vocacional y serlo por no haberlo deseado desde un principio, trae al final de cuentas –en ambos casos- serias implicaciones que van desde estar y desarrollar la profesión bajo ciertas formas que agraden, que hagan cumplir los deseos empeñados en ella hasta hacer de la misma una actividad digna y valiosa tanto para el que la ejecuta como para el que se beneficia de ésta.

Por otra parte, se identifica un factor más, que influye en el proceso de la elección de la carrera de magisterio. En este caso se trata de la vocación, naturaleza que se pone en duda entre los sujetos investigados ya que uno señala a la vocación como aquella que conlleva a la inclinación por la docencia mientras que, otro afirma que ésta no es inherente al sujeto, sino que puede desarrollarse en el transcurso de la misma.

Hacer referencia sobre esta dicotomía a partir del análisis de sus discursos posibilitaría entender su relevancia y trascendencia para la formación y el ejercicio de la función docente. De la misma manera, reconocer si realmente fue ésta una de las fuerzas que los impulsó a enrolarse en esta profesión o más bien, se trata de un imaginario cuyos orígenes y significados aún no han quedado clarificados.

1.6 La naturaleza de la vocación. “¡El docente no nace, pero se hace!”

La vocación ha sido, en algunos casos, un factor determinante para inclinarse al estudio de cierta carrera. En la docencia ésta motivación intrínseca ha sido expresa en términos de “deseo”, “gusto”, “pasión” por enseñar al otro.

El término vocación procede del vocablo latino <<voco>> (llamar); “un concepto que tradicionalmente ha sido ligado con la llamada interior que recibe una persona” (Sánchez, 2003, p. 205). Así mismo, la vocación hace referencia a la inclinación que el sujeto manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta. En este sentido, Ortega y Gasset, la ha identificado con afición, entendimiento que existe un deseo firme por algo, e incluso una cierta complacencia con el ejercicio de la misma.

Para González Blasco y González Anleo (1993), la vocación se entiende como: “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la facilidad y conveniencia de la carrera de profesor” (p. 75).

En cualquier caso, es un factor importante que bien vale la pena discutir para identificar el sentido en el que la miran los docentes y así comprender una cuestión central: ¿Será acaso que para ser maestro se debe tener la inclinación (vocación) desde un principio? ¿No sería posible desarrollar ese gusto (vocación) una vez iniciada la carrera? O más aún, ¿una vez incorporados al mundo laboral? ¿Pudiera ser una más válida que la otra?, o ¿sencillamente, distinta?

De todos los maestros entrevistados, únicamente la profesora Emma se refirió a la vocación, como algo indispensable para ser y desempeñarse como maestros:

[...] Yo miro a la docencia como; ¡Vocación! porque ser maestro es; ¡quien quiera serlo! ¡Quién tiene esa habilidad! ¡Quien le gusta! Porque hay algunos maestros que entran a la docencia porque ya no les quedó de otra. Y es cuando a veces no tenemos esa vocación. Eso, ¡afecta en la enseñanza de los alumnos! En el sentido de que a veces no ponemos este, o no vemos esa responsabilidad que debemos de tener con los alumnos.

También, en la manera de enseñar, en la manera de desenvolvernos frente a ellos. ¡No lo tomamos muy en serio! Y, cuando tenemos vocación yo siento, que ¡sí!

Yo tengo esa vocación y pues, a mí; sí me gusta trabajar con ellos y, cuando un alumno no aprende ¡me siento mal, me frustro porque no logro ver el aprendizaje en ese alumno! (E5 p.2-3).

En el argumento de la profesora hay elementos muy interesantes a destacar: ¡ser maestro es quien quiera serlo! ¡Quién tiene esa habilidad! ¡Quien le gusta! En efecto, ser maestro es una decisión libre pero que puede estar cargada de múltiples emociones y persuadida por diversos factores.

Si bien, se reconoce que, la esencia vocacional de esta profesora ha sido inspirada en una edad muy temprana por la admiración hacia un maestro en su educación primaria y por representar su mismo papel. Pareciera entonces que se trata de un momento llamado por Sánchez (2003, p. 206) pre-vocacional y por Guerrero (1993) –citado por esta misma autora- como un periodo de <<vocación temprana>>.

Lo que contradice su discurso es cuando la maestra Emma menciona que “algunos maestros que entran a la docencia no tienen elección y por tanto, no se tiene esa vocación, lo que trae como consecuencia que no exista el mismo grado de responsabilidad hacia la labor con los alumnos” (E5 p. 2).

Al respecto, es importante referir que por más que se tenga o no se tenga esa vocación, la responsabilidad es un valor propio de cada sujeto y, por tanto, es su deber hacerla válida cuando así sea necesario.

Por otro lado, es menester señalar que la vocación, de acuerdo a Sánchez (ob.cit., p. 206), también tiene otro momento que es el vocacional y, ocurre cuando el profesor egresado accede al ejercicio de su profesión y lo incorpora a su vida diaria, es cuando explícitamente está manifestando un sentimiento vocacional hacia la docencia. En este sentido, pudiera decirse que ha tendido a vincular la vocación con el desarrollo de la profesión, interpretando entonces que ésta podrá ser colmada, especialmente, con el ejercicio de la misma.

Si bien, la vocación aparece en muchos casos como una especie de *don* desde el imaginario social, también es cierto, que hay quienes intentan moverse de ese lugar, hasta ahora para muchos, sedimentado. Esta idea justifica claramente una parte de la perspectiva del Mtro. Ramiro en cuanto al desarrollo de la vocación:

[...] ¡La vocación docente no es nata! ¡Yo más bien creo que la vocación docente se construye! ¿Se construye a partir de qué? Se construye a partir de relacionarte, de inmiscuirte. ¡No puedo decir que quise ser docente porque me gusta, porque tuve la influencia de un maestro, porque mi papá, porque mi familia era docente! Y que ¡ya tengo la vocación desde ahí! Yo creo que tiene que ver más allá; cuando uno realmente ¡va y se enfrenta y vive y siente y se pone en el lugar de los otros! Entonces, ¡es cuando te empieza a nacer esa vocación docente! ¡Cuando te empieza a generar compromiso social, cuando te empieza a demandar, que tú como docente: ¿qué vas a hacer para ayudar a esa gente? (E3 p.10).

En su discurso es evidente esta fase vocacional. Esto pone en claro que, aunque la inclinación/vocación por la docencia no sea algo inherente en el sujeto puede desarrollarse en el transcurso de la misma sin ser un acto inspirado premeditadamente.

Tenti (2008) hace referencia a esta dicotomía partiendo del análisis de las opiniones derivadas de una de las luchas inaugurales que ocupó un lugar estratégico en la definición social del maestro en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. En esta, unos estaban muy convencidos de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional –como en el caso de la profesora Emma- mientras que otros ponían el énfasis en la idea de profesión como en la perspectiva del Mtro. Ramiro.

La vocación –según el autor- tenía tres componentes básicos. El primero era el innatismo. La docencia era una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional. Desde esta mirada “maestro se nace” y el dominio de ciertos conocimientos básicos (contenidos, métodos, etc.) solamente complementaba o canalizaba una especie de destino.

El segundo componente de la vocación como “tipo ideal”¹¹ es el desinterés o la gratuidad. Una actividad que se define como eminentemente vocacional tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental. Desde este punto de vista el docente vocacional hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.) sin exigir contraprestación alguna. Esta, en todo caso, es un medio para cumplir con una finalidad que trasciende el cálculo y el interés individual del docente. Por lo tanto, la vocación rima con la entrega, la generosidad y llegado el caso el sacrificio. El docente tiene que cumplir con su misión y por lo tanto no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.).

En contraste, la idea de profesión tiene otro contenido. Una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado (o a una determinación psicológica o social). El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general

¹¹ Idealizado así por un determinado grupo de la sociedad. Quizá en este caso por las personas que miran a la profesión como algo que se debe de realizar, primeramente, por mera convicción y segundo, sin contemplar percepción económica, es decir, llevarla a efecto de forma altruista.

requiere un período de formación más o menos prolongado, regularmente, realizada en una institución especializada. Este componente cognitivo es dominante en la definición del profesional.

Por otra parte, el profesional consagra la mayor parte de su tiempo de trabajo a esa actividad y obtiene de ella los recursos necesarios para su propia reproducción social. En otras palabras, una actividad profesional es una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin. Por eso se dice que el profesional vive del trabajo que realiza.

Ahora bien, la reflexión sobre estos tres componentes permite concretar visiblemente que el innatismo no estuvo presente en la elección de carrera ni para el desempeño de la misma en los profesores investigados, es decir, la idea de “el maestro nace” no brotó en el pensamiento de ellos para dedicarse a la docencia como en el caso de la profesora Emma.

Tampoco lo fue la vocación como “tipo ideal” porque ninguno, se acercó a ella por razones altruistas sino por el contrario, lo hicieron con el afán de tener un sustento económico, “seguro” a partir de realizar un trabajo con los niños. Más bien en todos los casos hablamos de una idea de profesión que se tuvo a partir de una elección racional, de un cálculo consciente como lo refiere Tenti (2008).

Ingresaron a las Escuelas Normales no tanto porque exista en ellos una “vocación” clara de ser profesores, sino, porque como lo asegura Anzaldúa (2009): “porque estos estudios se convirtieron en la opción de desarrollo personal más viable en las condiciones socioeconómicas en las que se encontraban” (p. 266).

Así, se entiende que la vocación ha sido una noción más que se crea desde los imaginarios del ser y hacer docente y que se fortalece mediante la formación personal y profesional a la que éstos tienen acceso, aun cuando la práctica y el discurso de los docentes indica que en muchos casos, lo que convierte a una persona en profesor es, generalmente, el propio hecho de vivir o de existir como profesor. En efecto, es conviviendo con los niños y con sus muchas y pequeñas

experiencias como llega a tener conciencia de ser profesor. Estos relatos de los entrevistados coadyuvan a dicho señalamiento:

[...] Me gustaba estar con los niños. En algunas ocasiones, cuando estaba yo como administrativo me mandaban a grupo, a cuidar grupos y pues, me gustaba estar con ellos, jugar con ellos, hacer algunas actividades y pues, de ahí fue el gusto por la docencia. (E4 p.2).

La experiencia académica y esporádica de la profesora Catalina con los niños de la escuela primaria donde laboraba como Ayudante Administrativa le dieron justamente la posibilidad de pensarse como maestra a pesar de que ella quería estudiar la carrera de Licenciada en Comunicación.

Lo mismo ocurrió con el Profesor Norberto, él estaba estudiando Ingeniería en la Escuela Militar y claudicó por motivos económicos, por tanto, tuvo que ingresar a la Normal Rural del Mexe para estudiar la carrera de Licenciado en Educación Primaria.

[...] Me gustó en cuestión de las prácticas que en la Normal se realizaron, el cariño de los niños. Igual en la figura del docente (E1 p.1).

Este acto de conciencia también lo experimentó el profesor Emilio una vez que dejó sus estudios de Ingeniería en informática en la universidad y se dedicó a estudiar en la Escuela Normal Valle del Mezquital:

[...] En la Normal me empezó a gustar ¡no en la teoría! Tampoco en lo que fue la estancia en la Normal sino en la práctica. Yo creo al conocer a los niños, a los pequeñitos; al ver como trabajaban y demás pues, me llamó la atención y de ahí creo que me ha gustado el ser maestro pero tal vez fue porque no hubo una opción buena y fue como mi segunda opción, pero realmente, ¡me encantó! Me encantó desde que tuve la experiencia de la práctica y con niños de comunidades que en serio es otra cosa (E8 p.3).

Al parecer –según Manen (2010)- el ser pedagógico se desarrolla y se deja sentir en la propia vida en toda su dimensión. Algo interesante de esta observación es que la idea de que uno <<decide>> ser profesor como lo señala la profesora Emma es probablemente tan poco exacta, desde el punto de la experiencia.

Pareciera entonces que el señalamiento del Mtro. Ramiro cobra mayor fuerza en cuanto a que la vocación puede surgir a partir de relacionarse, de inmiscuirse. Al insertarse al campo pedagógico, enfrentarse, vivir, sentir, ponerse en el lugar del otro y sentirse comprometido socialmente. Manen (2010) confirma dicho supuesto: “En cuanto empiecen a vivir y a actuar como verdaderos profesores con los niños, pueden verse <<afectados>> por ellos de una forma que difícilmente podían prever. Es en este sentido que hablamos de la enseñanza como de una verdadera vocación” (p. 40).

Aunque, la convivencia con niños sólo será significativa de verdad si se siente atraído o inspirado por la educación por una cuestión de vocación. Este hecho referido por el mismo autor genera certeza en el pensamiento de la profesora Emma respecto a que cuando no existe vocación o inclinación por la docencia se afecta la enseñanza de los alumnos, el desempeño o la forma en la que se desenvuelve frente a ellos, de no tomar muy en serio la profesión y, por tanto, no generar los frutos deseados. Del mismo modo, fortalece la perspectiva de la Sra. Mónica:

[...] Nosotros hemos visto que hay profesores que es su gusto y lo hacen que ¡mis respetos! Y, hay maestros que ¡lo hacen porque no les queda de otra! Pero, pues ¡No se vale! (E10 p.15).

Algo que resulta interesante destacar es que la docencia es una vocación no sólo en un sentido simbólico o trascendental. Hay algo en los niños que estimula y atrae hacia ellos de forma muy concreta. Según el autor citado, la inclinación pedagógica es la que llama, emplaza a escuchar las necesidades del niño. Relaciona el término de <<vocación>> etimológicamente al significado de llamar (*vocare*). La vocación o inclinación a una profesión tiene que ver con la <<llamada del deber>>, de que <<el deber llama con la voz de la conciencia>>, de que el deber empuja a una tarea con

la que se sabe comprometido>>, es decir, el deber es la forma en la que algo nos llama.

Al menos así lo experimenta la profesora Claudia:

[...] Me gustan los niños! Entonces, pues, no, así como pensar ser, este, maestra pero ya cuando está uno adentro, pues, ¡ya no queda de otra más que echarle ganas! (E7 p.1).

Igualmente, la profesora Carmen:

[...] Y, mi primer año de servicio dije: ¡son muchos niños! Pero ya en el transcurso uno se va haciendo al rol, a vivir esa experiencia y al final, te termina por ¡gustarte! (E9 p.1).

Para la profesora Teresa, la vocación a la profesión docente también se desarrolló en su hacer cotidiano:

[...] Pero también la vocación de profesora me gusta mucho, lo disfruto mucho y creo que fue lo mejor para mí (E2 p.2).

Lo que también suele ser una realidad es que vocación y profesión desde la mirada de Tenti (2008) no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que vive “de él”. Por lo tanto, la figura del “vocacional” (amateur) y la del profesional son figuras típicas que configuran un contínuum, es decir un espacio de posibilidades donde ambos componentes pueden estar presentes en proporciones desiguales.

En el momento fundacional del oficio del maestro el contenido vocacional tiende a predominar sobre el componente profesional. Sin embargo, el “equilibrio de poder” entre ambos componentes varía en función de circunstancias históricas. Hoy suele decirse que el elemento estrictamente “vocacional” no es el que predomina en el cuerpo docente de la mayoría de los países occidentales. En todo caso, el

magisterio tiende a ser tan vocacional como cualquier otra actividad (la medicina, la ingeniería o el derecho). Sin embargo, existen indicios de que la vieja idea de vocación todavía hoy está más presente entre los maestros que en el resto de las ocupaciones modernas.

Varios factores contribuyen al debilitamiento de la vocación. Uno de ellos tiene que ver con el efecto de la relación entre la complejidad creciente del trabajo docente y el crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito.

Estas condiciones acentúan fuertemente las demandas de profesionalización docente. Una muestra de ello es la continua expansión de la formación inicial de los maestros misma que inició con la exigencia del bachillerato para ingresar a los estudios de normal, ya que anteriormente, sólo los de educación secundaria eran suficientes.

Por último, como lo destaca Anzaldúa (2004): “es la “vocación” el criterio que esgrimen para valorar al “buen maestro”, de acuerdo al “grado de compromiso” que muestre en su labor educativa” (p. 266). Los argumentos de la Sra. Mónica hacen referencia a ello:

[...] ¡Lo que sí se nota! Es lo que le comentaba al principio que algunos maestros ¡no son buenos! Y, eso es porque considero ¡Que están los maestros natos! Que son los que no les cuesta hacer su trabajo y hacerlo con todo el gusto del mundo y están esos ¡a los que no les quedó de otra! ¡Porque ya no pudo ser doctor! ¡Ya no pudo ser ingeniero! ¡Ni licenciado! (E10, p.14).

Para esta madre de familia la vocación viene a ser la causa de que el maestro tenga o realice un “buen” desempeño no siendo lo mismo para el que la eligió porque no tuvo otra alternativa. No obstante, como se ha visto en este subtítulo, aun sin ser ésta la primera elección de carrera se puede dar el caso de que se vea incentivado para dar lo mejor de sí una vez que encuentra satisfacción haciendo lo que hace.

En conclusión, el término de vocación resulta al parecer bastante polémico, porque como se ha hecho notar a lo largo de este documento, supone por un lado el innatismo, la docencia fue una respuesta a un llamado mientras que, por el otro, se habla de una inclinación que se logra desarrollar a partir del contacto con la experiencia.

Hasta aquí se ha podido mostrar algunos factores que sirvieron de base para que los agentes investigados decidieran ingresar y dedicarse a la docencia. Para empezar, se habla de la influencia familiar y social. En función de éstas surgieron deseos por formarse como profesor. De alguna manera, las concepciones respecto al género, facilitaron entender la inclinación de las mujeres a la profesión de docente misma que a la fecha está constituida por el 75% de ellas. Igualmente, hacia la propia profesión pues coaguló la ilusión de un sustento seguro y a largo plazo. Por último, se recuperó a la vocación como parte de ese imaginario cultural plasmado en el conjunto de representaciones sociales, cargadas de creencias y valores en torno a la profesión.

En el siguiente capítulo se mostrará cómo esos aspectos que posibilitaron el ingreso de estos maestros a la docencia y que conformaron parte de su identidad individual y profesional, se van recreando en su paso por las instituciones formadoras de docentes (la escuela Normal y la universidad). Espacios donde aprenden a ser profesores y tienen sus primeros acercamientos a la experiencia real de trabajo, además, son legitimados para ejercer la carrera de profesor y a partir de las cuales al insertarse al terreno de la práctica los llevan a enfrentarse a un choque de realidades pues como se vio en este primer capítulo, no tienen el perfil profesional para desempeñarse en el nivel donde se encuentran y en el caso de los maestros que sí lo tienen, su formación inicial poco les ayuda a desempeñar su labor y a darle cumplimiento a las distintas propuestas curriculares.

El Estado juega un papel relevante en este proceso dado que es éste quien autoriza su ingreso a la docencia sin tener la formación profesional correspondiente pero, además determina a partir de sus políticas de formación tanto inicial como continua

lo qué deben saber y hacer según su actual Proyecto de Nación por lo que también se recupera su influencia y en un tercer capítulo, su desempeño en la formación continua de los docentes.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

“Se les necesitó heroicos para sostener la enseñanza, apóstoles para ganar poco, [...] sensibles para ejercer funciones asistenciales y flexibles para aceptar toda propuesta que las gestiones políticas quisieron implementar” (M. Delgadillo y B. Alen).

La profesión de maestro es un ejercicio que –desde el propio sistema educativo– necesariamente requiere para su desarrollo de un proceso de formación y la acreditación del mismo a través de un título profesional. En el caso de la formación inicial a lo largo de la historia, ha sido desempeñada por instituciones específicas, por un personal especializado y mediante un plan y programa que marca la secuencia y contenido instruccional.

Como instituciones formadoras de docentes (ya sea Normal o Universidad) han logrado consolidar una serie de conocimientos e imaginarios que son los que regulan y permean las prácticas de los futuros egresados. A este respecto Castoriadis (1989) sostiene que “la *institución* es la creación de sistemas simbólicos sancionados que establecen la regulación normativa, funciones y formas de pensar, representar, ser y actuar, que regulan las relaciones y las prácticas sociales” (p 201). La escuela Normal es una de esas instituciones que ha cimentado en algunos docentes de la zona 340 nuevas formas sobre el “ser” y “hacer docente”.

El Estado también ha sido otra de las instituciones que ha contribuido importantemente a esa creación de saberes mediante una serie de mecanismos como: arreglos a los sistemas de formación inicial y continua de los docentes y la repetición constante de las significaciones, por medio de discursos.

Este capítulo, por tanto, da cuenta sobre esas políticas que han impactado en la formación tanto inicial como continua de los docentes investigados considerando

algunos antecedentes para poder tener una mejor comprensión. Destaca la naturaleza de los saberes de los maestros, es decir, en función de quienes, y de qué se determinan incluyendo, la contribución de las instituciones formadoras de maestros para identificar su influencia y trascendencia en la formación así como en el desarrollo de su práctica.

2.1 Recorrido histórico de las políticas de formación docente en México (1992-2013)

La formación de profesores en el sistema educativo mexicano, ha experimentado constantes cambios derivados del diseño e implementación de políticas educativas e institucionales, cuyo objetivo explícito ha sido en las últimas décadas, al menos desde la gestión de Miguel de la Madrid (1982-1988) hasta el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), mejorar la calidad de la educación.

El énfasis que se le da a la calidad, tiene que ver con la construcción histórica, ligada a los procesos de configuración del Estado moderno, una decisión intencionada que a la vez, parafraseando a Barrón (2017), ha sido más bien determinada desde el para qué se quiere la educación y el sistema educativo correspondiente, por lo que no resulta extraño escuchar, desde el discurso oficial que,

Calidad implica congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad. Esto opera en el marco del Artículo 3° Constitucional, donde se indica que el Estado es el garante de la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de los educandos (Modelo Educativo, 2017, p. 201).

Desde las ideas anteriores, se entiende que, para poder arribar a la calidad educativa, se plantea el diseño e implementación de políticas, en distintos campos, uno de ellos que ha estado de manera constante, se refiere a la formación docente, apostando la transformación y cambio hacia el sujeto que mantiene una relación

directa en el aula, pues a final de cuentas, son ellos quienes se encargan de traducir los ideales planteados por el Estado a partir de su práctica. Estos aspectos son los que vuelven relevante considerar cuáles han sido esas políticas que se han pensado en nuestro país, cómo se han implementado y los resultados a los que se han arribado.

Si se parte de la idea de que, la política es “un conjunto-secuencia de decisiones, relativas a la elección de fines y/o medios, de largo o corto alcance, en una situación específica y en respuesta a problemas y necesidades” (Aguilar, 1992, p. 23), entonces la política educativa resulta ser un proyecto de orden particular y específico que posibilita responder a las necesidades educativas.

Reconocer la influencia de estas políticas desde sus inicios en pos del comportamiento de los agentes educativos haciendo un recorte específico¹² que comprende los años de 1992 al 2013, permitirá identificar el planteamiento central de la política en turno, pero también analizar cuáles han sido esos imaginarios, disposiciones, normas que se han logrado transmitir e implementar en la formación de los maestros de educación primaria (nivel al que pertenecen los docentes que forman parte de esta investigación) y que repercuten en su regulación normativa, funciones, formas de representar, ser y actuar.

Cabe destacar que, la noción de imaginario es un concepto que alude a,

La posibilidad de crear identidades como ilusiones de unidad y de permanencia en el tiempo. Del mismo modo, es la fuerza creadora irreductible a la fijación, que se manifiesta como potencia pura, indefinible y abierta. Es a la vez el fundamento de lo instituido (lo fijo, lo estable), pero también la fuerza instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)” (Anzaldúa, 2009, p. 362).

¹² Este recorte se hace a partir del 1992 debido a que se introduce por primera vez el ideal de mejorar la calidad en la educación. Hecho que marcó sin precedente las políticas de formación docente posteriores a este sexenio de Carlos Salinas de Gortari y que cobró mayor auge durante la reforma educativa del 2013 promovida por el ex presidente Enrique Peña Nieto a través de la evaluación del desempeño docente.

Si se reconoce entonces que, lo instituido también es parte de un proceso histórico y que éste, en gran parte se puede ver reflejado en las políticas propuestas a lo largo de los años, entonces cobra relevancia el análisis de las mismas en este capítulo.

2.1.1 Los inicios de las políticas de formación docente

Para comprender las implicaciones de la política en el campo de la formación, es necesario primeramente tener claridad en su definición. La formación es, (en un primer sentido de su significado) “una función social de transmisión de saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema” (Ferry, 1990, p.50).

Ahora bien, dentro del ámbito educativo, la formación alude principalmente a procesos de instrucción y en especial, a la formación profesional, es decir, la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesionista. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teóricos-técnicos para el desempeño profesional. Dentro de este campo, se sostiene, que “la formación continua en la práctica profesional misma, ya que se adquieren conocimientos y se perfeccionan los obtenidos en la formación inicial” (Anzaldúa, 2009, p. 363).

Derivado de la postura anterior, se comprende entonces, la lógica en la que se ha entendido a la formación docente, mediada por sistemas educativos que posibilitan la concreción de conocimientos y habilidades que favorezcan la práctica.

Específicamente, el sistema de formación docente en el nivel de educación primaria –a decir de Arnaut (1998, p. 138-139)- marcó el punto de partida de las posteriores reformas y creaciones institucionales con la inauguración de la licenciatura en 1975; ésta tiene como antecedentes las aspiraciones del ex presidente Luís Echeverría Álvarez (1970-1976) para resolver la inquietud propuesta por el SNTE y la SEP en los años cuarenta de otorgar a la profesión docente el mismo rango que al resto de

las carreras universitarias. El obstáculo que se presentaba para concretar la intención era la incertidumbre que generaba el hecho de que para obtener el título de profesor se requerían menos años que para una carrera de abogado, médico [...]. Aunado a esto, el ingreso a la Normal no exigía como requisito fundamental el certificado de bachillerato, sino simplemente el de educación secundaria.

Una de las estrategias implementadas por el gobierno echeverrista para superar este problema fue la creación de la Ley de Educación Federal y la de Profesiones para que reconociera la enseñanza Normal en el nivel superior; con esto, la preparación en la escuela Normal, alcanzaba el rango superior en la ley, aun cuando no era requisito estudiar la educación media superior.

Otra solución, fue la reforma al Plan de Estudios de Enseñanza Normal para que sus egresados salieran con el título de profesor y con el certificado de bachillerato. Aun así, no resolvía la disparidad de rangos entre el título de profesor de primaria y los de los otros profesionistas, sin embargo, les daba la posibilidad de hacer estudios de educación superior.

La tercera opción fue crear los programas de Licenciatura en preescolar y primaria para el magisterio en servicio. No elevaba el rango de los estudios hechos en las Normales, pero al magisterio en servicio con título de profesor de educación primaria le ofrecía la posibilidad de obtener uno de licenciatura. Curiosamente los programas de licenciatura le daban al magisterio la posibilidad de profesionalizarse, pero igual confirmaban el carácter subprofesional del normalismo al exigirles el título de profesor primario como requisito para inscribirse a la licenciatura.

La cuarta estrategia en el campo de la profesionalización, consistió en la masificación de los programas de Normal Superior, especialmente abiertos y semiabiertos. Esta masificación no fue el resultado de una política sino, precisamente, de la ausencia de la misma para la formación de maestros de enseñanza post primaria.

El acelerado crecimiento de la demanda, por parte de profesores de educación media, propició la multiplicación y expansión de las normales superiores públicas y privadas en todos los rumbos del país. Frente a ese acelerado crecimiento la política del gobierno federal fue la de dejar hacer a los gobiernos de los estados y a las instituciones autónomas y privadas, política que siguió incluso con respecto a su única institución formadora de profesores de educación secundaria: la Escuela Normal Superior de México.

Finalmente, en marzo de 1975 se inician las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria; en agosto de ese año, se formaliza su creación con miras a formar licenciados, maestros y doctores en educación, preparados para realizar funciones docentes actualizadas, de orientación y de investigación educativas. Del mismo modo, “lograr que el maestro permanezca en el nivel primario, adquiera capacidad científica y profesional actualizada y realice sus aspiraciones de superación profesional, social y económica” (SEP/CONALTE, p. 96).

El programa de licenciatura 1975 de acuerdo a Arnaut (1998) tenía ciertas semejanzas entre el programa del Instituto Federal para la Capacitación del Magisterio¹³ (1944-1972). Ambos tuvieron como objetivo central el mejoramiento económico y profesional del personal docente en servicio. El IFCM fue una inmensa Escuela Normal que ofrecía la oportunidad de obtener el título de profesor a los maestros en servicio no titulados. Por el contrario, la licenciatura 1975 se instauraba como un programa paralelo y complementario al de la enseñanza normal para ofrecerles a los maestros en servicio mayores posibilidades de mejorar sus ingresos y ascender en la pirámide profesional y escalafonaria.

En lo que refiere a 1978, durante el gobierno del presidente José López Portillo (1976-1982), la SEP promueve otra reforma que tenía como objetivo explícito elevar la calidad de la enseñanza primaria. “El diagnóstico oficial versaba en la idea que la calidad de la enseñanza dependía esencialmente del personal docente, por lo tanto,

¹³ IFCM

de la calidad de la enseñanza Normal, para ello promueve la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Normal, que formalmente se encargaría del estudio y el diseño de las propuestas sobre los distintos aspectos relacionados con el sistema de formación de profesores” (Arnaut, 1998, pp. 149-150).

Este periodo marca el inicio de un imaginario central, nutrido por el hecho de que la calidad depende directamente de la preparación y práctica del docente, es por ello que, a la fecha, se sigue manteniendo y escuchando este discurso pedagógico de las autoridades oficiales y educativas:

En el siglo XXI, el primer gran desafío del Sistema Educativo Nacional es mejorar la calidad de la educación, de manera que, como lo establece el Artículo 3° constitucional, los materiales y métodos educativos [...], y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes (SEP, Modelo educativo 2017, p. 40).

Esas reformas a la política de formación docente, condujeron a que, para mediados de 1970, “las características profesionales del personal docente fueran muy distintas a las de las décadas anteriores; por ejemplo, en 1927 más del 80% de los maestros en servicio carecían de título profesional, en 1958 ese porcentaje se había reducido a 60% y en 1973 casi todos los maestros en servicio ya habían terminado sus estudios normalistas, aunque existía un número considerable de ellos que no se habían titulado” (Arnaut, 1998, p. 146)

Dado el contexto anterior, la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978 resulta un dispositivo fundamental para concretar la formación docente, ya que como lo destaca Arnaut (1998, pp. 150-151) surge como resultado de un compromiso del candidato del PRI a la presidencia de la república con el SNTE, en 1976 y nace finalmente con dos sistemas: uno escolarizado y otro a distancia. Al primero podían ingresar los egresados de las escuelas Normales y del bachillerato general, y al segundo, los maestros en servicio como la profesora Claudia:

[...] Yo ingresé a UPN cuando tenía tres años de servicio. Primero, estudié la modalidad abierta y cuando se abrió el Plan 94 me cambié de licenciatura. Me puse a estudiar la Licenciatura en Educación, pero no la terminé. Me quedé en quinto semestre. (E7 p. 2)

Esta situación, en su momento, le generó mucho conflicto debido a que se sintió limitada desde un principio para ejercer su labor como docente aunado al estigma que sufrió por ser una de las docentes que no poseían un perfil académico para ocupar el puesto que actualmente sigue desempeñando: profesora de educación primaria:

[...] Yo entro a trabajar a Mangas, en una escuela de dieciocho maestros. Todos con la formación y, ¡yo no! Entonces, yo si me sentía como que...y, ahora ¿qué hago? Sí fue fuertecito lo que pasé aquí. ¡Nunca se me va a olvidar! Fue difícil, me dije: ¡yo me pongo a estudiar! ¡Yo tengo que llegar con algo! Y, ¿qué hago?, en poquito tiempo me pongo a estudiar. Estaba que... ¡no sabía ni que hacer! (E7 p. 3-4).

Como se puede advertir, la política educativa tuvo un impacto en la práctica y en la formación de los docentes. Por un lado, estos buscaron formas de profesionalización para estar acordes a las demandas institucionales, pero por otro, contribuyó a que, entre pares, se fueran clasificando los docentes preparados con aquellos que no contaban con la formación requerida.

Elevar de rango la carrera de docente al nivel Licenciatura fue un proyecto que como ya se dijo, nace con la gestión del presidente Luís Echeverría (1970-1976), y se concreta ya de manera formal durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) a fin de darle cumplimiento a uno de los ejes centrales de la política educativa implementada en su régimen: elevar la calidad de la educación.

Al establecer la licenciatura, según Reyes (1988, p. 29), el Plan de estudios 1984, abre la posibilidad de que los cambios no se limiten a un simple incremento de escolaridad ya que, el bachillerato (preferentemente pedagógico) se convierte en

requisito indispensable para estudiar para maestro de preescolar y de primaria [...] sino de construir una nueva concepción en la formación de los maestros y en el funcionamiento de las escuelas Normales que permitía la formación de un nuevo tipo de educador.

Al fin se dejaba atrás esa concepción igualmente tradicional respecto a la formación de los maestros: “función mesiánica¹⁴ del profesor que lo ubica como segundo padre, más que como profesional de la educación, por lo que lo principal por formar era la actitud, más que brindar una sólida preparación la que se suple con los pasos didácticos, la motivación del cuento y la lámina, o las horas dedicadas a elaborar el llamado material didáctico” (ob. cit., p. 30).

Desde la mirada de la política, se piensa que ese cambio daba la posibilidad de relacionar estrechamente la teoría con la práctica; situación que, desde los docentes, en realidad representaba más una relación que estaba divorciada (como hasta ahora) debido a que siempre se ponderó la práctica en las escuelas Normales, originando de esa manera en los alumnos la idea de que la teoría no serviría para nada y que se podía prescindir de ella. La experiencia del profesor Emilio así lo hace evidente:

[...] Lo teórico realmente, concuerdo con varios maestros en que la teoría, no hace al maestro sino la práctica que es donde verdaderamente te llegas a formar como maestro. Yo creo que ese aprendizaje pues se da más en la práctica. La teoría sí es útil, pero lo es más la práctica. (E8 p. 6-7).

El profesor reconoce que la teoría sí le posibilita realizar su labor. Sin embargo, le otorga un valor especial a la práctica, quizá porque fue en ésta (que como lo expresó

¹⁴ “El normalismo promueve y refuerza una imagen idealizada del maestro, que encuentra su modelo ideal en “el maestro rural de la epopeya de Vasconcelos, Sáenz y Cárdenas; el militante apasionado que organizaba a base de sacrificio –incluido el de la vida- el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales. Este modelo mesiánico del maestro rural no sólo es colocado como ejemplo en la Normal, sino que permite construir una imagen fantaseada que condensa en el ideario normalista: crear un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable mística de sacrificio por los demás” (Anzaldúa, 2009, p. 372).

en un inicio de la entrevista), lo llevó a desarrollar su gusto por la docencia y donde pudo realmente comprobar la efectividad de sus conocimientos adquiridos en la carrera de maestro, los cuales reconoce como insuficientes y alejados de la realidad que se vive en las aulas. Asegura que los libros de la Normal nunca le dijeron cómo resolver en su totalidad los diversos problemas con los que se enfrentan en el día a día.

Esta experiencia la comparte la profesora Emma, pues su gusto por la teoría es también menor en comparación con la práctica, incluso advierte carencias en ésta última por lo que reconoce que además de acompañamiento, le falta formación práctica para desarrollar su labor:

[...] Sí nos hace falta que sea más práctico que teórico. Yo no digo que la teoría no sirva, pero también hace falta mucho la práctica porque la teoría la podemos leer hasta en casa y la práctica, pues, ¡no! Los ejemplos, en realidad, decir cómo se pueden hacer las cosas. Los formadores de los cursos de capacitación y de actualización deben ser prácticos, ¡sólo prácticos! (E5 p. 15).

La exigencia de lo práctico está puesta aquí con mayor peso debido a que ésta se visualiza como una solución que bien puede ser aplicada a situaciones inmediatas en el aula. Pareciera entonces que constatan a través de ejemplos y de experiencias la funcionalidad de lo práctico a diferencia de la teoría que incluso, puede resultar compleja para el entendimiento de la profesora.

La perspectiva del profesor Norberto empata con ambas opiniones al decir que:

[...] ¡La teoría no me gusta! Se me hace algo superficial, como que no lo aterriza uno en el plano, como que siento que nada más uno divaga en ese sentido y ya cuando uno va a la práctica pues uno ve los resultados reales y es donde uno empieza a hacer modificaciones (E1 p. 3).

Aquí, la perspectiva de ser poco útil la teoría para su práctica surge también de su experiencia de formación en la Normal, la cual acusa de ser al inicio más teórica

que práctica y que, desde su perspectiva, debería ser de forma paralela (teoría y práctica) para que pueda apreciar el valor de estar acompañadas. A este respecto, cabe decir que los planes y programas de formación docente implementados a partir del año 1997 al 2000 –a decir de Ducoing (2013, pp. 246-247)- fomentaban el ejercicio de habilidades intelectuales al estimular la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, el desarrollo de las habilidades para la investigación científica, el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos a favor de la equidad de los resultados educativos, el favorecer una formación integral y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Sin embargo, de acuerdo a lo narrado, un hecho que contribuye ampliamente a ese divorcio es precisamente la falta de equilibrio entre ambos elementos y a los contenidos que se abordan con esa teoría y con ello, fortalecer su práctica.

No se puede obviar que, desde el propio plan de estudios, esa separación, en realidad no está prevista en la lógica del diseño, pues se impulsa su concreción; sin embargo, en el plano de la realidad, éste es concretado de modo diferente por los docentes.

Se encuentra aquí un punto de inflexión, que radica entre lo que la política propone y tiene previsto y cómo lo significan los docentes, desde esa lógica, lo recomendable es que exista desde un principio esa cultura de reflexión en y sobre la práctica mediante la teoría, principalmente en el formador de formadores para que sea él quien con su ejemplo predique en su discípulo (profesor-alumno). Dice Freire, citado por Grundy (1991, p. 146): "...la actividad de los hombres consiste en la acción y la reflexión: es la *praxis*...y, en cuanto *praxis*, necesita una teoría que la ilumine. La actividad de los hombres consiste en teoría y en práctica; es reflexión y acción". Por último, enfatiza: "El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción" (1972 2b, p. 31). Ahí están las bondades de ejercer ambos actos: teoría y práctica de manera vinculada.

Culminado con ésta reforma a la Educación Normal (promovida en el gobierno de Miguel de la Madrid), se presentan viejos anhelos e “innovaciones imprescindibles”. Los cambios en los planes y programas implicaron el desarrollo de una concepción científica y crítica de la educación, de la función del profesor en la sociedad y de su propio papel como educador en ella; se pretendió formar un profesional que, como sujeto y objeto de transformación, fuera capaz de promover y orientar el proceso educativo, así como de plantear alternativas de solución a problemas que enfrentaba el desarrollo del sistema educativo, rescatando las experiencias positivas y superando con espíritu profesional los obstáculos que se presentan en su labor.

2.1.2 La modernización educativa y ¿de las prácticas?

Otro hecho que marcó las políticas para la formación de los profesores, fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)¹⁵ durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) a partir del cual se estableció como compromiso de los gobiernos, los maestros y la sociedad “[...] transformar el sistema de educación básica con el fin de asegurar a los niños y jóvenes una educación de calidad que los hiciera ciudadanos de una comunidad democrática, y de proporcionar los conocimientos y la capacidad para elevar la productividad nacional de los individuos y de la sociedad en conjunto” (ANMEB, 1992, p. 3).

Aquí la noción de calidad en la educación cobra mayor fuerza debido a que las aspiraciones del Estado estaban más ancladas a la productividad y a la mejora económica del país. También, como lo refiere Juárez (2019, p. 46): en el discurso modernizador, la calidad educativa se miraba como el vehículo primordial para disponer la conducta individual con respecto a la *razón* del Estado. El bienestar tanto

¹⁵ Firmado por los gobiernos federal y estatal, la representación magistral y la asociación de padres de familia el 18 de mayo del 1992. Traducido en Ley General de Educación en 1993.

del Estado como del individuo dependía de la racionalización de los objetos sociales como la salud, el consumo, la participación, la educación, entre otros.

Del mismo modo, aparece desbordada por valores vinculados al cuidado de la conducta de los individuos misma que se cuida con una buena profesionalización docente y con la pertinencia de contenidos de aprendizaje, con la efectividad de materiales didácticos, y con la potencia de enfoques, metodologías y tecnologías de aprendizaje, entre otras.

No obstante, la experiencia de la profesora Teresa posibilita mirar que:

[...] Los programas que el gobierno implementa, en muchas ocasiones, ellos desconocen la situación que uno vive dentro del salón. Por ejemplo, los niños son muy diferentes a una escuela urbana a una escuela rural.

Creo que los maestros o los que elaboran esos planes y programas desconocen muchas cosas, lo que en realidad se trabaja dentro de una escuela.

En algunas ocasiones anteriormente, los programas pues los contenidos eran demasiados y no alcanzábamos a terminar de desarrollar todos los contenidos que nos programaban para cada bimestre.

Nos ponían, no sé, cuantos contenidos para trabajar en una semana y a veces por el tiempo como que los dejábamos a medias, o a veces optábamos por terminar uno o dos y aunque, a veces, dejábamos el siguiente para la próxima semana. Entonces era de alguna manera como que eso nos atrasaba en el trabajo. Pero, si, anteriormente como que los contenidos eran demasiados y a veces, yo consideraba como que había unos contenidos, que yo decía: ¡bueno, esto en que va a ayudar a mis alumnos! (E2 p. 19-20).

La profesora Teresa es una de las docentes a la que le tocó trabajar desde este periodo (1988-1994) por lo que su experiencia en ese momento y en lo sucesivo, le permite hacer dicha aseveración. El componente ideológico al que se acaba de

hacer referencia pareciera que sólo se ha quedado como mera intención y en el discurso porque en la práctica real, algunos docentes lo viven de otra manera.

Por otro lado, tras la firma del ANMEB hubo desde luego la imperiosa necesidad de cambiar planes y programas de estudio en educación básica y con ello, surgió la responsabilidad de capacitar a los docentes en servicio para su conocimiento y manejo por lo que fue necesario echar a andar tres programas de formación continua, el Programa Emergente de Actualización del Maestro (PEAM) en 1992, el Programa de Actualización del Maestro (PAM) en 1993 y a partir de 1995 el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

Modernización y calidad en esta política eran el ideal discursivo, pero importa discutir cómo se vivió en la realidad contextualizada. Particularmente, en Hidalgo, a la par de estos programas, se estableció el PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) durante los años que van del 1991 al 1997. No obstante, fue financiado hasta el 2000 por el Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica (PAREB). El PARE tenía como finalidad brindar oportunidades de estudios básicos a los niños de las localidades más pobres del país y fue aplicado sobre todo en zonas rurales e indígenas del territorio nacional. Comprendía desde la distribución de materiales y mobiliarios escolares, hasta la capacitación de los distintos agentes educativos. La profesora Claudia inició su actualización mediante este programa:

[...] Yo empecé a actualizarme con el curso PARE. Iba a la secundaria los días sábado a tomarlo. Salíamos hasta las ocho de la noche, pero nos los pagaban. Nos daban \$300 pesos. En aquel tiempo era buen dinero. Pero estaban muy pesados. (E7 p. 15)

Este curso fue motivante para la profesora por dos razones: primero, porque apenas se iniciaba en el magisterio. Después, porque no contaba con una formación inicial para trabajar en educación primaria. Aunque, también reconoce que el dinero le generó más ímpetu por acudir a formarse ya que no eran obligatorios. Pareciera entonces que los cursos meritocráticos generan más impulsos por seguir

formándose que los que no llevan impreso ese sello, es decir, los cursos donde está de por medio el dinero atraen más fácilmente a los docentes en comparación con aquellos en los que sólo favorecen a su instrucción. Ahí está como ejemplo Carrera Magisterial. Muchos se inscribieron a ella por la paga salarial porque al cumplir con todos los requisitos y al aprobar satisfactoriamente, había un incremento que resultaba ser más significativo durante el pago del aguinaldo.

Por su parte, los programas PEAM, PAM y PRONAP fueron importantes para el desarrollo de una cultura docente hacia los procesos de formación continua ya que antes de la década de los 90 ésta era proporcionada por las instancias correspondientes a cada nivel educativo o subsistema, brindando una formación que tenía como propósito central actualizar a los maestros en temas pedagógicos, especialmente a aquellos que no tenían un perfil profesional dirigido a la docencia. De acuerdo a Jiménez (2019, p. 245) ésta formación era pertinente, pero carecía de una formación específica para atender las exigencias curriculares de los planes de estudio de los distintos niveles educativos y por otra parte, se daba de manera aislada a cada nivel educativo.

Otra ventaja de implantar los tres programas referidos fue que sentaron las bases para la creación de una estrategia nacional de formación, y adicionalmente evaluación, para los profesores en servicio. Entre sus principales aciertos y logros fueron,

El PEAM, en su calidad de emergente estableció el parteaguas en la actualización de maestros integrando, por primera vez en México, estrategias para articular los niveles educativos de la educación básica. Por el contrario, el PAM, dio continuidad para la integración del Plan Nacional de Actualización y reforzó la visión de fortalecer el conocimiento de planes y programas, así como de la mejora de la práctica docente. Por último, el PRONAP, logró una mayor cobertura a la actualización de los docentes a partir de la descentralización. No obstante, también tuvieron desaciertos. El PEAM y el PAM en etapa de experimentación en cuanto a la conformación de la

estrategia de formación denominada “en cascada”, que perduró a lo largo de algunos de los programas de formación que le continuaron (Jiménez, 2019, p. 245).

Del mismo modo, fueron notorios los problemas que surgieron durante su implementación, entre ellos periodos cortos para su aplicación, retrasos tecnológicos y de materiales, así como falta de cobertura a todas las modalidades educativas (OEI, 2006).

A pesar de una evolución positiva a lo largo de una década, El PRONAP desapareció en 2009 debido a la falta de cobertura en todas las modalidades educativas como educación física e indígena; por la falta de articulación de todos los actores educativos y a las debilidades de formación de formadores, entre otros. De ahí la creación del entonces del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio y, en consecuencia, las Instancias Estatales de Formación Continua (IEFC) ofertando cursos y talleres, tanto nacionales como estatales, que conformaban las acciones de formación y evaluación docente establecidas de manera paralela en el programa de estímulos de Carrera magisterial.

De forma paralela, se crearon los Centros de Maestros (CM) dotándolos de amplia infraestructura, se otorgaron servicios de consulta (bibliotecas en línea) y asesoría, se puso especial énfasis en la tecnología con el programa EDUSAT, se ofrecieron diferentes modalidades de formación cursos estatales (presenciales) y cursos nacionales, (presenciales o de forma autodidacta) y se establecieron acciones de vinculación con instancias nacionales e internacionales para el reconocimiento de aquellos que presentaron alto desempeño en las acciones de formación y evaluación.

También, surgió el interés por la profesionalización de la docencia a través de programas como Carrera Magisterial, un nuevo escalafón (paralelo al antiguo escalafón). Ambos buscaban incidir en el mejoramiento de la calidad educativa

mediante el estímulo salarial a los esfuerzos que los maestros en servicio harían por mejorar su formación y su desempeño docente.

En lo sucesivo, los programas de actualización ya no responderían sólo a la necesidad de acompañar a la reforma curricular, sino también a la de ofrecer a las docentes nuevas expectativas de desarrollo profesional y de mejoramiento salarial. La profesora Teresa así lo demuestra:

[...] Yo recuerdo que nos reunimos varias maestras y fue el último año de vigencia de Carrera Magisterial. Nos dedicábamos a estudiar y afortunadamente, ¡pude entrar y subir mí sueldo! En ese tiempo íbamos a cursos que eran como los cursos de actualización y revisábamos los programas y el plan de estudios. Revisábamos los contenidos, todo lo que es en cuestión de teoría (E3 p. 21).

Desde luego que, al introducirse este nuevo sistema de estímulos, los docentes aceptaran “obligadamente” nuevas pautas que incluían cierto grado de competencia, así como la disposición a ser evaluados. De la misma manera, las condiciones se alteraron; surgieron presiones para inscribirse a Carrera Magisterial, tanto por el ingreso quincenal suplementario, como por el reconocimiento que conlleva en el medio escolar. Como lo señala Loyo, “la escuela cambia: los maestros se dividen entre los que ya están “dentro de carrera” y los que todavía permanecen “fuera de carrera”. Todos saben “quién es quién”; el que no quiere participar, el que no puede participar a falta de uno o varios requisitos; aquel otro que hizo su examen, pero no fue admitido” (2002, p. 42).

El tipo de prácticas a las que se hace referencia con anterioridad, promovían la competición (no la adquisición de competencias). Además, incitaban a la práctica de acciones antiéticas por parte de los docentes. Así lo hace evidente el profesor Emilio:

[...] Yo nunca en lo personal había participado y pues, tenía yo esa inquietud, pero realmente, a veces, conociendo ciertas cosas del cómo algunos

lograban adquirir una clave y subir a la “A” o la “B, que a veces era por dinero, consiguiendo ¡claves! realmente ¡sí desaniman!

Yo en lo personal, este, en la primera que participé. Me acuerdo que ni parpadeaba o volteaba para otro lado nada más veía que unos en quince minutos, veinte minutos ¡entregaban su examen y se salían! Digo: ¡pues de al tiro para qué presentaron su examen! Ya después, me di cuenta de que ¡traían claves! Y digo, realmente, cómo uno se esfuerza y este algunos sin esfuerzos pues ¡logran acceder a ella! (E8 p. 17).

En efecto, el uso de prácticas engañosas o bien, valerse de triquiñuelas para promoverse en carrera magisterial era algo común y bien sabido por el magisterio. En parte, como decía este profesor; resultaba desolador para quien sí, verdaderamente se preparaba de manera responsable para asumir el reto y muy útil para quien de pronto eso de estudiar o de dedicarse a revisar no era lo suyo.

Por otro lado, no hay pruebas contundentes –según Ornelas (2012, p. 147)- de que Carrera Magisterial haya servido para elevar la calidad de la educación básica sino por el contrario, a juzgar en lo sucesivo mientras continuó en el otro sexenio por los resultados de la prueba PISA, EXCALE, ENLACE.¹⁶

Quizá como lo señala este mismo autor, el establecer un mecanismo meritocrático de promoción y mejora salarial se pervirtió porque se emplearon incentivos con base en normas endebles, un diseño que evoca corporativismo del SNTE y una operación clientelar; ello en lugar de apelar a los derechos, las responsabilidades y ética de los docentes.

Se entiende entonces que, se modernizaron los discursos, se mejoró el salario de gran parte de los docentes, pero sus prácticas quedaron inamovibles y sin cambios contundentes, la formación se midió con una evaluación parcial, donde el imaginario

¹⁶ Cf. Julio César Gómez Torres, “Carrera magisterial: la ruta equivocada”. *Educación 2001*, núm. 158, febrero de 2008, p. 18.

docente, más que medir la calidad en la educación, se medía con los ingresos percibidos en su salario.

A decir de Arnaut (2012, p. 255-256), a partir de la década de los noventa, los programas de capacitación (como el referido anteriormente), están orientados a que los maestros en servicio completen sus estudios profesionales mínimos –o considerados mínimos en cada época- para desempeñarse como maestros. También destaca un incremento del interés de los maestros en servicio por incorporarse a una variedad de programas de posgrado en educación (diplomados, especialidades, maestrías y doctorados), de igual manera, bajó el estímulo de carrera magisterial. La demanda fue tanta que hubo cierto conflicto para que fueran atendidos en espacios públicos Normalistas y no Normalistas de educación que algunos tuvieron que hacerlos en espacios privados.

Las escuelas Normales, tras la firma del ANMEB sufrieron algunos cambios. En 1997, la SEP puso en marcha un Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que comprendió, además de la reforma curricular de la enseñanza normal¹⁷ una serie de acciones orientadas a la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas Normales, el mejoramiento de la planta física y el equipamiento de tales escuelas, y una estrategia orientada hacia la transformación de la gestión institucional y la regulación del trabajo académico de las escuelas normales.

Sin embargo, como lo señala Zúñiga (1993, p. 26) a pesar de que el propósito fue fortalecer al Normalismo, las propuestas elaboradas a partir de esta intención modernizadora fueron acogidas por los Normalistas tradicionales con recelo y rechazo, porque desde su perspectiva atentaban contra lo instituido por décadas y, porque además consideraban que no les aportaba nada nuevo.

¹⁷ En 1997 entró en vigor un nuevo Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria; en 1999 los de preescolar y secundaria.

La creencia de que siempre lo anterior es mejor que lo nuevo, fue un constructo que permaneció por décadas y que incluso, a la fecha se escucha en las conversaciones informales de algunos docentes cada vez que hay nuevas reformas, tal es el caso del profesor Emilio, quien refiere que, “todo eso lo vienen aplicando y enseñando desde décadas atrás, sólo que bien y con otro nombre”. Sus palabras, dan cuenta de ello al referirse a un cambio de currículum de educación primaria en el 2013,

[...] ¡Es lo mismo! A veces nada más les cambian los términos y realmente es lo mismo, pero con otros términos (E8, p. 18).

A este señalamiento vale la pena cuestionar ¿por qué desde la mirada de los docentes los cambios propuestos son considerados como “más de lo mismo”? Decir que es más de lo mismo, puede tener dos vías posibles, por un lado, tiene como justificación la idea de conocer con precisión el contenido de algo, en este caso, los planes y programas; al decir que nada ha cambiado, es porque se tiene amplio conocimiento de los elementos estructurales y constitutivos de ellos y además, el dominio de los anteriores para realizar comparativos. Desafortunadamente, existe el otro polo en el que muchos docentes se colocan y donde ese conocimiento certero no existe y sólo se conforman con decir que es lo mismo en función de lo que escuchan y de lo que alguien más le ha dicho.

La certidumbre de saber que nada ha cambiado y que sigue igual, pero con otros términos va a depender básicamente de los referentes que tenga el docente en función de sus procesos de formación, capacitación y actualización. Esto será lo que le permita desde acceder al contenido del currículum hasta el hecho de poder analizarlo e interpretarlo.

Desde las ideas anteriores, se identifica que, la formación, se vuelve medular para conocer y responder a esos procesos de cambio, ya que, de otro modo, sólo se queda en una simple sospecha o bien, en la repetición de lo que el otro dijo que también puede ser un mero supuesto sin tener los fundamentos para sostener su pensamiento. La profesora Carmen marca esa incertidumbre:

[...] Siento que los planes y programas que hemos trabajado giran en torno a lo mismo. Nada más le han cambiado palabras, nombres, pero te encaminan a lo mismo (E9 p. 11-12).

Para esta docente, la expresión <<siento>> es falta de certeza, de seguridad en torno a lo que sabe con respecto a los currículums. Existe un desconocimiento de algo que la lleva a dudar de sus hipótesis y es entendible, la profesora tiene la formación en Biología, pero se incorpora al nivel de educación primaria por instrucción de la SEP en agosto del 2008 lo que revela que sólo ha trabajado con un sólo programa (2011) dado que el del 2018 (Aprendizajes Clave) sólo es implementado en los grados que ya se señalaron y con los cuales, la profesora no ha tenido acceso debido a que sólo le han asignado el grado de tercero.

Desde la política educativa en este periodo está clara la intención de modernización educativa con miras a mejorar la calidad, pero cómo se logra reconocer, muchas veces, “el fracaso de las políticas educativas tiene obviamente muchas causas. El error puede ser teórico o técnico, en el sentido de que la estrategia de acción diseñada no produce el efecto esperado y aspirado como fin” (Aguilar, 1993, p.33).

En efecto, toda reforma y currículum pierde su valía o garantía cuando éstos desvirtúan los fines o no coadyuvan a los mismos, pero a su vez, cuando estos son impuestos por la fuerza de la autoridad sin consenso del mismo maestro para quien el currículum se convierte en su materia prima de trabajo. De igual forma, cuando el docente por desconocimiento o renuencia no los resignifica:

[...] Cuando inicié estaba el método del Programa 1993 y pues a mí sí se me complicó porque pues, vuelvo a repetir yo había estudiado la Licenciatura de Ciencias Sociales en la Normal Superior y pues ¡sí se me complicó mucho! ¡Se me hizo difícil entenderlo! ¡Sí, me dio impotencia! Dije: Bueno, y ¿a hora qué voy a hacer con esto? ¿qué es lo que voy a enseñar? Pero dije; ¿cómo? A lo mejor no complicado para planear, para ver lo que iba hacer y todo, pero, sí, complicado a la hora de aplicarlo con los niños chiquitos; de primero, de segundo, que fue lo que más se me hizo difícil.

Otra complicación que tuve con el Plan y Programa es que venían nombres de métodos, que había que enseñarles PRONALES. Entonces, los métodos que venían allí, pues, ¡no los conocía! ¡No, los sabía! ¡No recuerdo ni qué métodos eran, pero, pues tenía que investigarle! Tenía que investigarle para pues; ¡saber cómo! ¡Cómo enseñarles! ¡Qué métodos! (E5 p. 11).

El relato de la profesora Emma posibilita mirar que la formación inicial es medular. Sí, no se tiene al menos algunos referentes en torno a lo que se enseña, a quiénes y con qué, difícilmente se puede llevar a la práctica el currículum vigente. No obstante, existe al menos la posibilidad de que al investigar o al ser acompañado puntualmente con la formación continua, le pueda dar algún significado, pero, si éste acompañamiento está ausente y el docente hace intentos en solitario los resultados pueden ser menores a los esperados de ahí, la relevancia de ésta última formación debido a la heterogeneidad de los perfiles académicos de los profesores.

Para finalizar con el programa o propuesta modernizante del Normalismo, cabe decir que éste “sustituye en buena parte el discurso mesiánico del apostolado normalista por el mesiánico del racionalismo científico; el apóstol, el objeto sacrificial y redentor de la ignorancia y la indisciplina, aquel cuya voz resonaba en los rincones afectivos de los alumnos, fue sustituido por el académico que interpela a la razón y al saber, fuentes de poder imaginario; saber que colmará su fantasía deseante” (Zúñiga, 1993, p. 26), en ese sentido la formación académica resulta ser constructora de representaciones sociales respecto a la docencia.

2.1.3 Las políticas actuales: Entre la formación y la capacitación

Después de la reforma de 1992 emprendida casi en paralelo con la federalización y bajo el paraguas político del ANMEB, surge otra política de formación docente para atender a la reforma curricular de educación básica iniciada en el 2004 en el preescolar, secundaria en el 2006 y en primaria en el 2009 (generalizarla a partir de

agosto del 2011) tras la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE)¹⁸, y que trajo la reforma de las Normales y la convocatoria para el examen de ingreso al servicio docente.

Concurso (para el ingreso a la docencia) cuyos fines precisos a alcanzar eran más ambiciosos en la retórica y difíciles de alcanzar en la práctica: Primero, “Fortalecimiento de la calidad del profesorado, autoridades escolares y educativas”. Segundo, “contratar y promover al profesional más calificado”, Tercero, establecer “El desempeño como eje de la contratación y la promoción”. Cuarto, “fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas”.

La importancia que empezaron a cobrar las escuelas Normales con respecto a la formación inicial de maestros, sufrió cuestionamientos desde tiempo atrás, pero de forma más clara a partir de la ACE al extremo de que abrió las puertas de ingreso a la docencia a jóvenes con formaciones distintas a la Normalista. Su crítica era la siguiente:

El gremio hasta antes de esta alianza no permitía que los maestros se educaran con instituciones de educación superior, ellos mismos se capacitaban [...] reveló que el año pasado (propuso al SNTE una evaluación de los docentes de matemáticas). El sindicato aceptó; hicimos una evaluación a los profesores de esta materia y el 50% reprobó (Ornelas, 2008).¹⁹

La profesora Elba Esther Gordillo Morales, en ese entonces líder del SNTE también expresaba su propia crítica en contra de las escuelas Normales:

Crisis está en las normales. Ahí es donde necesitamos una reforma de fondo. Hay entidades que tienen 40 y hasta 45 de estas instituciones, y el estado de México es un ejemplo, de normales, pero *patito*, de las que egresan un montón de jóvenes que no saben qué es ser maestro.²⁰

¹⁸ Acuerdo firmado entre la SEP y el SNTE el 15 de mayo del 2008 durante el gobierno calderonista.

¹⁹ Boletín de prensa de la SEP, 10 de julio de 2008, citado por Carlos Ornelas (2012). “Promesa, formalismo y frustración” y “poder”, Transes y empatamiento. En Ornelas, Carlos Educación, colonización y rebeldía. México: siglo XXI. P. 143.

²⁰ *La Jornada* 6 de agosto de 2010.

En respuesta a las demandas de este nuevo actor social y político, la SEP decidió instaurar el Sistema Nacional de Formación Continua sobre las bases del PRONAP, emitió reglas de operación y cabildeó en la CONAEDU para constituir 31 consejos estatales. También distribuyó decenas de miles de materiales para docentes en servicio, abrió un portal en la red exclusivo para el Sistema, actualizó su catálogo de cursos. Para mayo de 2010, informó que se habían impartido más de 1800 diplomados en diversas instituciones para más de 80 000 docentes.²¹

Bajo la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) surgida en el 2004 durante el gobierno de Vicente Fox, la gestión de Felipe Calderón perfila su política pública apoyada también como en los anteriores gobiernos sucesores al de Carlos Salinas de Gortari, del compromiso de elevar la calidad educativa lo que, además, les permitió orientarla al desarrollo de competencias y centrarla en el aprendizaje de los estudiantes.

Elevar la calidad de la educación en este periodo, implicaba necesariamente tener que mejorar el desempeño de los docentes y el del resto de los actores educativos por lo que también le dio continuidad a los deseos impuestos en la reforma del 1992: profesionalizar al magisterio y hacerlo a través de la capacitación y formación continua así como del seguimiento a la carrera magisterial, nada más que con ciertas reformas, debido a las perversiones que estaban presentes y que desvirtuaban o ponían en tela de juicio su efectividad para elevar la calidad de la educación y a las que se opuso el SNTE dándole la bienvenida al segundo acuerdo del punto 6 de la AC: El Programa de Estímulos a la Calidad Docente, que según Ornelas (2012) “mostró avances, por estar implicado el dinero, pero no entregó resultados a favor de la tan codiciada calidad educativa”(p.154), quizá porque como lo refiere el profesor Norberto:

[...] Hice un diplomado en cuestión del Programa 2011 pero, ¡no me llevé un buen sabor de boca con relación a los aprendizajes porque la persona que

²¹ Estos informes se pueden consultar en Secretaría de Educación Pública, <http://alianza.sep.gob.mx/index>.

nos impartió ese diplomado tampoco sabía al 100 por ciento el contenido de ese programa! (E1 p. 15).

La experiencia del maestro puede justificar en buena medida el fracaso de la política en su intento por capacitar o actualizar a los docentes. Se reconoce que quienes son designados como formadores, no están del todo preparados para orientar a los docentes y en consecuencia, no se logran los aprendizajes esperados, por tanto, el docente no logra fortalecer su labor en el aula y eso se traduce en la negativa de éstos últimos por formarse. El profesor Ramiro enfatiza que,

[...] ¡No es culpa de ellos (de los formadores), es culpa del sistema y de quien está frente de las instituciones! Me he entrevistado con uno de ellos, que imparte cursos en el Centro de Maestros y me dice: –es que a mí me dijeron que tengo que dar este curso, pero ni siquiera me capacitaron. Apenas me dijeron que me tocaba dar este curso- Digo, es un sistema, el sistema no le ha dado para tomar en serio esa responsabilidad de la capacitación (E3 pp. 18-19)

Aquí es notable que el proceso de formación pierde todo su sentido análogo pues como lo señala Honore (1980): “la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad” (p. 20). No habrá mejora en las prácticas de los docentes en tanto no se busquen los dispositivos y las personas adecuadas para ello.

A partir del 2009 se estableció también el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional que sentó las bases para que la formación docente fuera proporcionada por las Instituciones de Educación Superior. Sus logros destacados son la creación del Catálogo Nacional de Formación que ponía en funcionamiento a las IES a impartirla a partir del cumplimiento de criterios, tanto académicos como estructurales, la ampliación de la oferta y modalidades (presencial o a distancia), así como también se declaró una mejora en la rendición

de cuentas. Se estableció lo que formalmente se denominó “Trayecto formativo”²² cuya finalidad fue cubrir aspectos de formación en aspectos metodológicos y disciplinares.

No obstante, la crítica de Castañeda (2009, p. 132) hace evidente que con la formación en competencias no parece del todo resolverse el problema del tipo de contenidos adecuados para una formación pedagógica y disciplinaria, ya que lo que las separa es la relación entre el contenido y método, entre conocimiento de la asignatura y las aptitudes para enseñarla, entre conocimientos y cultura general y conocimientos especializados en contextos específicos, entre el modelo de formación inicial que el maestro ha recibido y el modelo pedagógico que se le exige desarrolle en el aula. Hay que recordar que también los conocimientos del maestro tienen cierta vigencia de ahí que fortalecerlo con la capacitación y la actualización sea más que necesario. A partir de ambas puede abatir ciertas carencias.

En vano está señalarle o hacer una lista de competencias que el maestro debe desarrollar ya que finalmente se vuelve un conjunto de prescripciones y recetas previamente determinadas que tienen poco impacto en su formación, pues los maestros no perciben que la acumulación de competencias los forme con un sentido diferente y así lo demuestra el profesor Norberto:

[...] La impresión que me causa el programa 2011, es la misma que cuando sale un plan y programa nuevo. Yo veo que en este programa buscan al igual que el del 2017, que compitamos entre nosotros mismos sin importar que pisoteemos los derechos de los otros. Nos obligan a ser competentes, ¡competentes en el aula! A ser capaces de desarrollar ciertas habilidades de acuerdo a sus intereses. (E1 p, 13-14)

²² El Trayecto Formativo es un programa de estudio que atiende a las prioridades y Reformas de la Educación Básica como proceso formativo de corto y mediano plazo, destinado a brindar elementos teórico metodológicos, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades de la práctica docente, directiva y de asesoría que impacten en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Están autorizados por la Comisión Nacional SEP-SNTE, son de carácter voluntario, gratuito y pueden participar todos los maestros durante un periodo determinado, bajo lineamientos y bases establecidas para tal fin (SEP, 2009).

Por supuesto, esa es también la finalidad del sistema educativo: sujetar a sus subordinados para que sirvan a sus propósitos. La escuela es un medio para ello y la práctica del maestro un dispositivo para lograrlo. Generar rivalidades por meros actos de competencia, también es algo que siempre ha estado latente en la formación de los docentes, los programas de promoción y de incentivos son un ejemplo de ello. Sólo los mejores o los más idóneos logran promoverse o mejorar sus salarios.

Para culminar con este recorrido histórico sobre las políticas de formación docente se hace mención de la reforma del 2013 promovida por el ex presidente Enrique Peña Nieto, por cierto, más laboral que educativa por análisis que han mostrado eso:

La propuesta de Peña Nieto se planteó –y así lo hizo– la modificación de los artículos tercero y 73 de la Constitución, para dar lugar al Servicio Profesional Docente (SPD) para que promoviera la evaluación continua de profesores y alumnos con el fin de mejorar su rendimiento. Bueno, eso fue lo que declararon. Aunque su interés primordial, luego se supo con certeza, era perseguir, reprimir y hasta despedir de su trabajo a las y los maestros, bajo el insidioso supuesto de que la crisis que padecía la educación en México se debía a los propios docentes (Rocha, 2019, p. 28).

Y, que estableció en esa idea de lograr también la calidad de la educación, las condiciones para que los maestros de educación básica y medio superior a partir de la evaluación de su desempeño profesional ingresaran, permanecieran o se promocionaran en la carrera docente.

Ante el primer panorama relacionado con el ingreso, abrió las puertas para que cualquiera que tuviera un perfil en áreas afines a la formación docente pedagógica, pudiera concursar para ingresar al servicio como maestros de preescolar y primaria:

El artículo de la (LGSPD) estableció que pueden concursar para ingresar al servicio como maestros de preescolar y primaria todas las personas que cumplan con el perfil y requisitos sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional,

poniendo como única condición que ésta formación sea en áreas afines a la formación docente pedagógica (SEP, 2013).

Pero como lo afirma Cordero (2019, p. 136) existe una gran variedad de licenciaturas “afines” a la formación pedagógica.²³ Por lo que sus perfiles están alejados de lo que requiere cada uno de los niveles educativos y como es de esperarse, tienen competencias profesionales distintas lo que conlleva que al ingresar al Servicio Profesional Docente (SPD) tengan deficiencias en el dominio del plan, programas de estudio, enfoques curriculares, así como en didácticas específicas y sin acercamiento sistemático a la práctica docente.

Aunque, ingresar con un perfil en docencia, tampoco garantiza el éxito total de las prácticas de los docentes, dado que se corre el riesgo de que se ejecuten prácticas vacías, equivocadas o simuladas como refiere el Mtro. Ramiro,

[...] La Normal pues te da elementos básicos, se puede decir que al momento que tú pones en práctica, te das cuenta de que sí, sigues teniendo vacíos. Sigues teniendo necesidades de incorporar pues otras cosas que la práctica docente va demandando. (E3 p. 12)

El maestro pese a tener la formación de licenciado en educación primaria reconoce que ésta no es suficiente para los retos que tiene su labor en el aula por lo que, la necesidad de seguir conociendo se hace presente en él ya que lo ve como una manera de poder ir perfeccionando su práctica.

Lo cierto es que, no contar con un perfil específico en el campo a desarrollarse profesionalmente, vuelve más complicada la práctica. Así lo hace notar la profesora Rocío:

²³ Entre estos perfiles se encuentran: egresados de licenciaturas en pedagogía, ciencias de la educación, planeación educativa, psicología educativa, intervención educativa, entre otras.

[...] Tengo dificultades metodológicas en cuanto a métodos para enseñar a los niños pues tengo la especialidad en Geografía. Entonces, a veces si se me dificulta cómo enseñarles. (E6 p.6)

Es hasta cierto punto aceptable que la maestra presente estas dificultades, quizá un poco más agudas que las del maestro Ramiro ya que no tiene los cimientos de la formación inicial para insertarse en estas prácticas.

Con estas dos miradas en la práctica de los docentes, se advierte la necesidad de la formación inicial, sin embargo, eso no impide que con una buena capacitación o actualización se puedan mejorar sus procesos. Finalmente, ese es su propósito; completar la formación del docente, dotarlo de las herramientas para enriquecer su trabajo, el problema entonces radica en que, ya en el plano de la realidad, los objetivos de la capacitación no logran concretarse debido a la ineficiencia de los mismos, como se analizó con anterioridad, por lo tanto, una consecuencia catastrófica, derivada de la disposición de la reforma 2013, fue “la reducción de la matrícula de las escuelas Normales en el país” (Caro, 2017; García-Poyato, Cordero y Jiménez, 2017).

De acuerdo a Caro et. al (2017), los casos más severos se vieron reflejados en Sinaloa y Tabasco cuyas Normales públicas tuvieron un descenso de más del 40%; en Coahuila y Colima la merma de su matrícula es de más del 50%. En Hidalgo, fue de un 85% según la tabla de alumnos matriculados y egresados durante el periodo del 2012-2013 mostrada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2017.

También, cabe destacar que la formación especializada que poseen los estudiantes de las escuelas Normales, no está presente en los contenidos de otras licenciaturas ni siquiera en las que el Servicio Profesional Docente consideró como afines, lo que resulta ilógico que al presentar el examen únicamente requieran de memorizar documentos normativos sobre la educación básica sin ni siquiera demostrar cierto conocimiento pedagógico y didáctico. “Si otros profesionales acceden al servicio deben cursar materias relacionadas estrictamente al ejercicio de la docencia y a los

contenidos de la educación básica con formación práctica incluida. La formación de esos profesionales ha de enriquecerse con el conocimiento que se ha desarrollado en las Normales sobre la formación docente” (Cordero, 2019, p. 122).

Ahora, de igual forma pone en desventaja laboral a las escuelas Normales ante el ingreso al SPD, ya que son instituciones por definición reguladas administrativa y académicamente por el Estado lo que no sucede en las universidades cuyos egresados compiten en el mercado laboral de la docencia en educación básica, al mismo tiempo que pueden hacerlo para empleos propios de sus carreras universitarias. Afecta así doblemente a los egresados de las Normales cuya formación sólo los emplea como profesores.

Respecto al otro rubro mencionado que es el de la permanencia y la promoción en el servicio, la “capacitación” de los docentes estuvo más encaminada a la acreditación y no hacia el trabajo pedagógico. Fue vista como un entrenamiento para pasar un examen y en algunos casos, se le identificó como un castigo por los resultados de una evaluación acreditada como insuficiente (Cordero, Jiménez, Navarro-Corona y Vázquez, 2017). Además, la evaluación implementada tuvo, en opinión de los expertos, un carácter punitivo hacia los maestros, y poco o nada contribuyó a mejorar la calidad de la educación en el país.

Ante estos acontecimientos, el SNTE y la SEP establecieron programas de formación docente. El SNTE a partir del 2014, creó el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP) y la SEP, la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional para la Educación Básica en 2016. El SINADEP se estableció como una forma de responder a esta visión imbricada de la formación con la evaluación, proponiendo una formación diferenciada en dos líneas: Evaluación y Desarrollo profesional. Se vislumbra como un sistema que pudiera ser exitoso dado que ofrece hasta la actualidad diversas modalidades de formación: cursos de formación continua y en su momento para la evaluación, opciones de desarrollo profesional en distintos niveles educativos: licenciaturas, maestría y doctorado a partir de convenios con IES. Diversas modalidades de

formación, presenciales y en línea, empleando ampliamente las TIC en el desarrollo de los cursos utilizando plataformas y recursos virtuales.

De forma extemporánea a la reforma educativa, la SEP estableció en 2016 la Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional para la Educación Básica, en el marco del establecimiento del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional. La Estrategia Nacional de Formación Continua se sustenta en tres líneas de acción que ponen en evidencia la importancia otorgada en su momento a los procesos evaluativos en la formación de docentes en aras de la calidad y la eficiencia: 1) Formación profesional en el marco de los mecanismos y procesos del Servicio Profesional Docente, 2) Formación para el logro de aprendizajes, dominio de contenidos y gestión escolar, así como, 3) temas de prioridad nacional y contenidos relevantes (Jiménez, 2019, p. 249).

Este nuevo sentido de la formación en la Estrategia Nacional de Formación Continua, formar para evaluar, como lo afirma la autora antes señalada, llevó al docente a replantearse y desligarse de manera inconsciente del sentido ético de la formación, formar para educar otorgando un mayor peso a formarse para su evaluación y no para la práctica en el aula. Se dio prioridad a cursos remediales sobre cursos formativos, lo que lleva a dejar de lado procesos de reflexividad de la propia práctica docente. Agregado a esto, existió un amplio desfase en tiempo, cobertura, suficiencia y viabilidad tecnológica de los procesos de formación continua a dos años de que se estableciera como estrategia nacional.

Las condiciones referidas son las que conducen al planteamiento de algunas interrogantes, ¿los docentes debieran evaluarse para después formarse? O ¿Se forman para después evaluarse? ¿En qué momento el docente tendría como mayor preocupación formarse para atender temas clave para el proceso enseñanza aprendizaje de sus alumnos? Y, ¿Cómo se concibe en este momento en México a la profesión docente?

En este sentido, son interesantes los señalamientos de Jiménez (2019, p. 252) en cuanto a la formación como herramienta esencial para educar, cuyos componentes

esenciales son la formación continua o actualización, para el manejo y dominio de los planes y programas de estudio, sus contenidos, enfoques y estrategias de enseñanza. Así como para el conocimiento de los estudiantes, todo ello impulsado desde la práctica reflexiva e investigativa del profesor en el aula. Y, por otra parte, la evaluación como mecanismo para retroalimentar y mejorar los procesos de formación de los maestros, y en consecuencia la enseñanza y el aprendizaje en las aulas que se traduzca en una mejora de resultados, congruente entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Que responda en mayor medida a la realidad nacional y se vea reflejado en los resultados de las pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales.

Por último, la promoción estuvo ligada a la evaluación para la permanencia y validada por el Programa de Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos en Educación Básica, que sustituyó a Carrera magisterial y con la cual sólo se promovían de manera inmediata según la lista de prelación y de acuerdo al presupuesto estatal después de haber sido calificado con el nivel de Destacado, lo que recupera nuevamente el imaginario de que el mejor docente es aquél que resulta mejor evaluado.

Como se puede advertir, pese a que cada una de las políticas establecidas para la formación inicial y continua de los docentes a lo largo de su trayecto histórico, desde el discurso, ha tenido como principal objetivo el acercamiento a los saberes propios del oficio y a la apropiación de aquellos que no fueron enseñados en esta primera formación a través de las capacitaciones, se debe tener mucho cuidado al momento de su implementación y de los mecanismos elegidos para tal efecto; pues muchas veces éstos son mirados por los docentes como dispositivos de reprimenda, paliativos a las deficiencias que no nada más tienen los docentes, sino que son propias de lo que un sistema educativo no ha sabido como contrarrestar, ni mucho menos abatir y lo único que hace es enmascararlos para culpabilizar a los docentes que no hacen otra cosa más que estar sujetos a las órdenes o complacencias de quien es su patrón y de pronto pierde el timón del barco que maneja.

La formación inicial y continua de los y las docentes es fundamental y debe ser una prioridad del Estado. Ellos son una pieza clave en el sistema educativo: es importante que tomen consciencia de la capacidad que tienen para transformar las situaciones educativas. También, es de mucha significancia que la perspectiva pedagógica bajo la cual son formados sea como Giroux (1990) lo señala: “la de intelectuales capaces de cambiar la sociedad, en un lenguaje de esperanza y posibilidad” (pp. 175-177). La exclusión no es el único destino.

Con respecto al saber de los profesores investigados, a continuación, veremos quién o quiénes son los encargados de determinar lo que deben aprender, en términos de conocimientos, en las instituciones formadoras de docentes y que sirven de base para ejercer la profesión de maestro. En función de qué se determinan y hasta dónde, éstos posibilitan el cumplimiento de los distintos roles que les demandan las políticas educativas.

2.2 ¿Qué deben saber los docentes?

Formar al futuro maestro, implica tener que pensar en los conocimientos que habrán de ayudarlo en su egreso a ejercer su labor en el aula. En la “sabiduría popular”, para enseñar es suficiente con “saber” la materia que se enseña lo que evidencia que el conocimiento del contenido es una señal de identidad y de reconocimiento social. Sin embargo, esto no suele ser una condición meramente suficiente de calidad de enseñanza sino por el contrario, hace falta otros tipos de conocimientos que en su conjunto amplíen la perspectiva del docente sobre el proceso del aprendizaje y sobre el papel del docente.

Siguiendo a Foucault (en Wahl, 1999) un saber “es aquello de lo que se puede hablar; es también el espacio donde el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos con los que tiene que ver en su discurso; es también el campo de coordinación y de subordinación en que los conceptos aparecen y se transforman” (p. 77). En congruencia con esto, el saber de un docente es aquello de lo que puede

discursar y hacer uso para realizar su trabajo en el aula. Éste saber por supuesto puede emanar de la institución donde se ha formado como maestro, pero también del cúmulo de aprendizajes adquiridos a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

Castañeda (2009) destaca que “la dimensión del saber se estructura en un dispositivo mediante un régimen de enunciaciones de lo científico, lo político, lo jurídico, lo estético, articuladas en un orden que orienta y delimita determinado tipo de conocimientos” (p. 73). Lo que uno espera del dispositivo de formación es que dieran la posibilidad de hacer capaces a los sujetos para resolver los problemas que se generan en un determinado campo, sin embargo, lo que se observa en el ámbito educativo es que esto no sucede así y el Maestro Ramiro lo hace evidente:

[...] Lo que no me permitió ya la Normal o el hecho de haber egresado de una licenciatura es ¡cómo poder tener una actualización de acuerdo a los tiempos y a las circunstancias que se daban! Hubo algunas reformas, hubo algunos cambios estructurales en el ámbito educativo y eso te demanda otro tipo de cosas como docente (E3 p. 11).

Esto, revela claramente que muchas veces esos dispositivos con los que se pretenden garantizar los saberes de los futuros maestros, no son del todo funcionales y, además, son perecederos. Lo anterior, bajo el entendido de que son planeados, evaluados y hasta cierto punto, vistos como los ideales. El discurso eficientista que plantean los actores políticos e incluso educativos, los convierten ampliamente en prometedores, pero lo cierto es que se quedan cortos para la formación del docente veamos por qué.

Para empezar, sería bueno referir que los saberes docentes, definidos por Rojas (2013) como: “conjunto de conocimientos” que sirven de base al oficio de profesor” (p. 83). Adquiridos algunos durante la preparación institucional ya sea en su formación inicial a través de la Escuela Normal o universidad; vienen a ser parte de esos saberes de corte pedagógico que en caso de ser normalistas incluyen –según Rojas (2002, p. 11-13) tres tipos de conocimientos:

- De corte descriptivo. Aquí la información manejada se presenta mediante datos precisos, referentes empíricos y caracterizaciones que dan cuenta de sujetos, eventos, modelos, entre otros objetos de estudio.
- De estructura prescriptiva. Se trata de formulaciones que ofrecen el planteamiento de un deber o norma por seguir del tipo “la educación debe ser”, o bien “el maestro debe hacer”, o también “los alumnos deben cumplir con”.
- De índole aplicativa. Se observan en el desarrollo de planteamientos que señalan puntos o pasos por seguir para la obtención de resultados, tales como “busque, proponga, revise, diseñe, elabore”, etcétera.

Lo interesante de este conjunto de conocimientos desarrollados en las Escuelas Normales es que, por un lado, se busca a toda costa acercar al futuro maestro al saber disciplinario, psicopedagógico y didáctico, pero a la par de ello, se tiende a conservar su sello característico que les ha sido impuesto desde el inicio de su creación por el Estado (sirven de norma y dan la regla a que debe ajustarse la enseñanza). Son de la misma manera, saberes que pueden ser aplicables bajo inspiración o creación personal pero también, a partir de ciertas recetas o bien, guías de enseñanza. Es, por tanto, sus saberes y enseñanzas de tipo prescriptivo y ajustados a los designios del Estado como su principal creador, apoyo y vigilante.

Cuando el Mtro. Ramiro destaca que hubo algunas reformas, cambios estructurales en el ámbito educativo y que su formación no era del todo pertinente para desarrollar su práctica, es porque, para empezar, los saberes o conocimientos profesionales son determinados principalmente por el Estado, en particular por el ejecutivo federal, y esto lo hace en atención al contexto histórico, político, económico y social en el que se encuentra al momento de desempeñar su función. Barrón (2017) así lo confirma:

Cabe destacar que las exigencias y demandas para la formación de los docentes han variado en función de las políticas educativas y del contexto histórico, político y

social en el que se insertan. La concepción de hombre, de sociedad, de educación, de enseñanza y de aprendizaje han permeado las diferentes propuestas orientadas a la formación de los docentes, en las que se han alterado diversas perspectivas teórico-metodológicas imperantes en una época, que van desde una visión técnica-instrumental hasta una perspectiva crítica liberadora (p. 30-31).

Este hecho pone en desventaja al docente debido a que parte de sus saberes pedagógicos sólo serán útiles para el momento en el que han sido pensados tanto por los actores políticos como por los actores educativos. Los docentes como en el caso del Maestro Ramiro, podrán notar en lo sucesivo que los conocimientos obtenidos en su formación inicial de pronto han perdido su vigencia y es que como lo argumenta Lyotard (1993): “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde “su valor de uso” (p. 16).

Por supuesto, que pierden su valor; primero, ante el nuevo ejecutivo federal porque éste nunca será el mismo ni tampoco será la misma política educativa ni los mismos intereses tanto personales como colectivos. Por otro lado, la misma sociedad se vuelve dinámica y muy cambiante ante todos los medios tecnológicos, de comunicación y de información. Pero pese a ello, se sigue considerando formar a los nuevos docentes bajo planes y programas que quedan desajustados a las necesidades formativas de la nueva sociedad.

Díaz Barriga en su Conferencia Magistral promovida por CONISEN 2019 expresa una crítica respecto a la formación inicial de los futuros maestros en las escuelas Normales y dice que:

La estructura de la formación docente inicial. Es una estructura muy antigua. Las Escuelas Normales tienen más de cien años de existencia. Tiene una estructura muy clara: se forma en un campo pedagógico, un campo disciplinar más un campo real. Hoy necesitamos incorporar temas emergentes como el uso de la tecnología,

pero, lo que no hemos resuelto en la Normal es: ¡Qué profesional formamos! ¡Qué sujetos formamos! Formamos un profesional de la docencia o formamos un *practicum* de la docencia. Yo más bien, creo que llevamos muchos años formando un *practicum* y no un profesional del aprendizaje o de la formación. La escuela Normal tendría que tener un corazón de contenidos claro, un núcleo de contenidos muy claro, pero también una capacidad de adecuar el plan de estudios de acuerdo a su contexto.

En esta crítica se advierte entonces, que no ha cambiado del todo desde el inicio de la creación de las Normales, la forma de preparar a los docentes. Sigue conservando el esquema de conocimientos antes señalados y poco se ha hecho para cambiar la orientación de los mismos. Pareciera entonces, que no hay un avance significativo en cuanto a la estructura de sus programas y es que, para empezar, son homogéneos como si todos los futuros maestros y sus alumnos fueran homogéneos también. Ese es uno de los principales errores. Por otro lado, el tipo de formación que están promoviendo es más de orientación técnico-pedagógica que de corte reflexivo e investigativo.

Para McNamara y Desforges (1979) –citados por Vaillant y Marcelo (2015, p. 46)- el objetivo de todo programa de formación de docentes ha de ser enseñar la “competencia de clase o conocimiento del oficio”, de forma tal, que los profesores sean sujetos diestros en la tarea de enseñar. No obstante, no se cumple el cometido. El Estado toma conciencia a este respecto, pero busca paliativos ante su responsabilidad sobre ello. Para eso, hace un cierto desconocimiento y se limita a decir que el docente es el principal medio para mejorar los procesos educativos en México: “Los docentes cumplen un rol esencial para que los estudiantes aprendan y logren trascender los obstáculos de su contexto” (Modelo Educativo, 2017, p. 127).

Esta perspectiva tiene mucho de cierto, pero no lo puede hacer si desde un principio no se le dan las bases o bien, si no se le brinda y se le garantiza una buena formación tanto inicial como continua. A este señalamiento, la Organización de

Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura²⁴ (2008) hace un acertado señalamiento:

En cuanto a la situación de los docentes, se considera que la principal contradicción con la que se enfrentan es la que deriva del nuevo rol que se le exige, pero sin que se altere su estatus profesional. Se les pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con sus familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos (p. 91).

Cada política educativa va a demandar y quizá a conservar algunos de los saberes profesionales del docente, pero infaliblemente, le solicitará un rol determinado para asumir su responsabilidad de formar a sus educandos resultando esto demasiado complejo porque la formación del docente tanto inicial como continua le impedirá hasta cierto punto el desempeño cabal del mismo. Por ejemplo, la reforma promovida en el 2013 e impulsada hasta el 2018 cuando estaba a punto de expirar el sexenio de Enrique Peña Nieto; a la letra el Modelo Educativo dice:

El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo. En otras palabras, el modelo busca educar a personas que tengan la motivación y la capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como continuar con su formación académica y profesional. (SEP, 2017^a, p. 45).

Para lograr este anhelo planteado es necesario, la participación de los docentes. Entonces, se pone en la mira los procesos formativos tanto iniciales como continuos;

²⁴ OEI

para el caso del primero, curiosamente el sistema educativo por mandato del Estado, busca a toda prisa armonizar a la formación inicial con los lineamientos del Servicio Profesional Docente (SPD), correspondiendo así, el perfil de egreso desde lo solicitado en el SPD. De igual manera, se ciñe a los enfoques del modelo educativo impulsado por la reforma: “La formación inicial debe alinearse al planteamiento pedagógico del Modelo Educativo “(SEP, 2017^a, p. 141).

Este hecho trajo como consecuencia un empobrecimiento en la formación de los maestros en términos de conocimientos más amplios: sociales, históricos, filosóficos e incluso pedagógicos, debido a su limitación para contribuir especialmente a este modelo: “La formación inicial debe equiparar a los maestros con las bases pedagógicas y didácticas que les permitan poner en práctica los principios pedagógicos en que se sustenta el Modelo Educativo” (SEP, 2017^a, p. 142).

Por tanto, los saberes demandados a estos futuros maestros (pero generalizados para los docentes en servicio), en la idea de que ellos también le podían dar vida a este nuevo planteamiento pedagógico son en estricto:

El dominio sobre los contenidos de los aprendizajes clave, así como estrategias para transmitirlos. También tienen que adquirir el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores necesarios para desarrollar en su propia persona y en los estudiantes las habilidades socioemocionales. Por último, requieren la capacidad para identificar las necesidades y características de sus estudiantes y a provechar la nueva autonomía curricular con una visión integral. También, deben desarrollar la capacidad para aprender a aprender (SEP, 2017^a, p. 142).

La revisión de todos estos aspectos, permiten a grosso modo, comprender que, la formación inicial, está vinculada necesariamente a un proyecto de país que se quiere. El Estado es, por tanto, el que controla y decide la formación de los maestros. Ésta tenderá a formar el tipo de docente que se necesita para la ejecución

de su reforma de ahí que los saberes propuestos sólo sean útiles o vigentes para ese momento en el que son requeridos. Castañeda (2009) así lo sostiene:

Las reformas planteadas para la formación de profesores de educación básica, han sido producto de proyectos gubernamentales y demandas sindicales y magisteriales coligadas, con el fin de establecer programas y medidas para desarrollar los cambios que se consideran urgentes y de actualidad, de acuerdo con las necesidades del contexto y la coyuntura política (49).

En lo posterior, el docente tendrá que valerse o hacerse valer de otros medios o recursos para no meter en conflicto su rol. La experiencia del profesor Norberto así lo revela:

[...] Por primera vez, cuando me dieron primero. No tuve ningún problema para manejar el plan y programas del 1993, porque en la Normal vimos el plan y programas. En cuestión de enfoques, propósitos, en cuestión de la evaluación, eh, toda esa parte lo trabajamos en la Normal. Entonces al momento de planificar en primer grado, se me facilitaba porque todo prácticamente estaba en ese programa y lo conocía.

Yo fui formado con ese plan del 93, pero al año que me incorporé al sistema en el 2008 entró el pilotaje del nuevo programa que después sería el del 2011 y pues, sí tuve complicaciones, en cuestión de los conceptos porque ya se manejaban otros. Por ejemplo, no entendía el enfoque del español porque cambió y no podía planear ni llevar a la práctica este nuevo enfoque y lo que tuve que hacer para obedecer a lo nuevo fue leer, juntarme con otros compañeros, ir al curso del pilotaje y ahí estuvimos socializando durante una semana completa. Mientras planeaba, iba empapándome de esos conocimientos, leyendo, entendiendo y buscando cuáles eran las competencias y así, poco a poco, tuve menos complicaciones. (E1 pp. 5-6).

Desde la experiencia referida por el profesor, la formación inicial parece sólo responder a determinados designios y tener fecha de caducidad; si bien es cierto

que el aprendizaje es continuo y que se requiere actualización sobre los mismos, también lo es que hay aspectos básicos que tendrían que ser la base para la consolidación de posteriores aprendizajes; es decir, la formación inicial, tendría que ser útil, basta y enriquecedora para posibilitar a los docentes trascender en su labor. Sin embargo, no sucede así y precisamente, este es el gran problema que no atienden las Normales, el Estado ni el sistema educativo y que, por tanto, continúa agudizándose en menoscabo del propio maestro que es a quién al final de cuentas le dejan en solitario la tarea de formar a sus alumnos.

Resulta irónico pensar en la complejidad del diseño de una política educativa, los medios, recursos y tiempo dedicado en su análisis y diseño, para que, al final sean los planes y programas de estudio de educación básica (como en el caso señalado y en todos los que no se mencionaron) los que determinen la formación profesional que deberán recibir los docentes. De ser así, el resultado será lo que hasta ahora se tiene, un entrenamiento de docentes para operar planes y programas de estudio, así como libros de texto para educación básica.

Si el propósito es formar profesionales de la educación, entonces, se reconoce que el Estado tendría que cambiar sus estrategias reduccionistas; centradas sólo en la atención de algunos aspectos dejando en el abandono aquellos que no considera emergentes en la formación de los maestros o bien, aceptar que si el docente o el “nuevo” docente, no puede asumir o cumplir con el rol que se le demanda, la culpa no es del todo suya; sino que existe una corresponsabilidad con el Estado que no ha sabido proveerle desde un principio una buena formación inicial, o en este caso, esa elección de los saberes que tendría que dominar, no han sido cuidadosamente seleccionados y si a lo anterior, le sumamos que el saber docente se mide a través de evaluaciones estandarizadas resulta aún más complejo identificar ¿Qué tiene que saber el docente?

Para el caso de los maestros en servicio, a partir de la reforma constitucional en materia educativa 2013, la idoneidad fue constatada a partir de la Evaluación para

la permanencia misma que se efectuó a través del diseño y aplicación de una planificación y de un examen de conocimientos. De no resultar idóneos después de tres intentos eran retirados de su cargo. La profesora Claudia al respecto, refiere que,

[...] La evaluación docente, lo del INEE que había que hacer el examen y si no lo pasas ¡te van a correr! Yo tenía sexto año y empezaron a evaluar a los maestros. Hace como cuatro años que se evaluaron mis compañeras, entraron en el primer paquetito y mis pobres compañeras ¡cómo sufrían! Este, cuando se viene eso yo dije; ¡ay muere! Yo, a lo mejor no estoy apta para tanto y este, pues ¡Yo ya no entré a examen! (E7 p. 22).

Efectivamente, la evaluación a la que refiere la profesora (por la forma en cómo fue implementada) tenía como propósito que los docentes cumplieran con los estándares establecidos desde los Perfiles, Parámetros e Indicadores propuestos por el SPD, ligados al Modelo Educativo, donde se señalaba que,

Una parte fundamental del SPD es la evaluación, concebida como un medio imprescindible para el crecimiento profesional, ya que un docente que de manera periódica revisa su desempeño, puede mejorar su práctica y favorecer el logro de mejores resultados de aprendizaje (SEP, 2017, p. 131).

Realmente, lo que se pretendía era garantizar la idoneidad²⁵ de los docentes y no tanto, mejorar sus procesos formativos. Sin embargo, como se dijo anteriormente,

²⁵ En diversos diccionarios de la lengua española se menciona que IDÓNEO se refiere “que es adecuado o conveniente para una cosa, especialmente para desempeñar una función, una actividad o un trabajo” y la IDONEIDAD como “la adecuación que existe entre las características de una persona o cosa y la función, la actividad o el trabajo que debe de desempeñar” (Torres, 2014). En este caso, la idoneidad de los docentes durante la reforma del 2013, era determinada a partir del examen que presentaban para la promoción o para la permanencia establecido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE). El cual los instrumentos aplicados utilizaban tres niveles de desempeño posibles: Nivel I, Nivel II y Nivel III. Cada nivel refería a lo que el sustentante era capaz de hacer. El Nivel I significaba un dominio insuficiente de los contenidos y habilidades contemplados en el instrumento que se juzga indispensable para un adecuado desempeño docente. El Nivel II significaba que el sustentante mostraba un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente; y el Nivel III que el sustentante además de mostrar un dominio suficiente y

la formación docente no puede sólo responder al cumplimiento de ciertos estándares que, además se modifican con el tiempo sino incluir la gama de aspectos requeridos no sólo en el saber, sino incluido el hacer propio de la práctica; de acuerdo a Rojas, la formación incluiría la preparación metodológica de los docentes abarcando así,

Un saber escolar común diferenciado por niveles que incluye elementos cognitivos y valorales; el manejo de los métodos de inculcación y/o transmisión legítima y eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes; las bases para una organización educativa; y un conjunto de agentes (maestros, directores, supervisores) preparados por las escuelas normales y con procedimientos especializados para garantizar una formación uniforme (Rojas, 2008, p. 23).

Este señalamiento posibilita confirmar que, en el caso de la preparación de los maestros, se busca formar para el ejercicio de un oficio combinado con el desarrollo de habilidades profesionales, lo cual sin duda como lo destaca Ducoing (2019, p. 80) es muy distinto a un enfoque clásico de transmisión de contenidos disciplinarios. Por tanto, no es suficiente con la enseñanza de un conjunto de “saberes profesionales”, si quedan en espera de su aplicación por parte de los futuros docentes.

Con base en el análisis realizado, es posible decir que, los saberes de los docentes son de naturaleza social, cultural, económica y sobre todo, política. El papel que les ha tocado desempeñar es como lo señala Castañeda (2017): “resultado de situaciones históricas y opciones diversas” (p. 48). Estas variaciones provocan que, durante un sexenio se promueva la configuración de un sistema de formación docente para desaparecerlo en el siguiente, con lo cual se han causado graves daños a la formación de maestros y al sistema educativo, en desmedro de una mejor

organizado de los conocimientos y de las habilidades contemplados en el instrumento demuestra una amplia capacidad de generalización a situaciones didáctica, es decir, que era capaz de aplicar estos conocimientos y habilidades en situaciones diversas. El sustentante idóneo era aquel que obtuviera, al menos, el Nivel II en todos y cada uno de los instrumentos de evaluación que constituían el proceso.

formación para los futuros docentes cuyo alcance permea a quienes serán sus próximos alumnos.

2.3 Las instituciones formadoras de docentes en el Estado de Hidalgo

Las instituciones formadoras de docentes son las que acercan a los futuros maestros a las labores propias del oficio mediante un currículum que suele ser en algunos de los casos, homogéneo por lo que mirar en la singularidad la manera en la que cada una lleva a cabo esta tarea, resulta indispensable para poder identificar su contribución en la formación de los docentes pues, como lo señala Käes (1996), “la institución nos estructura y trabajamos con ella relaciones que sostiene nuestra identidad” (p. 16).

La formación además de ser lo que dota de sentido a la vida académica de estas escuelas, es considerada una cuestión central que ocupa al Estado ya que de ella depende la concreción de sus anhelos o de sus más altas aspiraciones inscritas dentro de su Proyecto de Nación.

Formar a maestros, según Bazant (1993, p. 87)- data desde los inicios del régimen de Porfirio Díaz. En esa época, no existía esta profesión, de tal forma que las personas que medianamente sabían leer, escribir y contar, eran empleados como preceptores. El plan de estudios se reducía a elementos básicos como la comprensión de la lectura, escritura y algo de aritmética. En lo sucesivo, los ramos de instrucción aumentaron y se llegó a pensar que no era suficiente sólo conocerlos, sino que era indispensable enseñar a enseñar (sentido que conforma al programa de las escuelas Normales), que llevó a la creación de las primeras Normales en distintas entidades del país.

Específicamente, en lo que refiere al estado de Hidalgo, la creación de escuelas Normales, según Zapata (2004, p.11) inicia en el año del 1877 al expedirse la primera ley de educación el 9 de octubre. En ésta se establecía la exigencia de que existiera una escuela Normal nocturna para adultos en la que dos veces por semana

se les impartiera clases de pedagogía y de sistemas de enseñanza. No obstante, esta ley se derogó en 1879 y con ello desapareció cualquier intención de crear escuelas Normales.

Sin embargo, desde el 1861 existía el Instituto Literario de Artes y Oficios (lo que posteriormente sería la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en 1961), lugar donde acudían las personas a hacer examen para conseguir el título de profesor de escuela primaria. Fue hasta el 1911 que después de una revuelta de profesores, se crea la primera normal a la que denominaron en un inicio: Normal Coeducativa “Benito Juárez, misma que empezó a funcionar el 18 de julio de 1913 (Actualmente CREN “Benito Juárez”).

Otra Normal fue la de Huejutla, creada en 1923 como “Católica Escuela Normal de la Huasteca” y cerrada por Lázaro Cárdenas en 1935. En esta misma fecha se abrió la escuela normal rural en Apan la cual permaneció muy poco tiempo abierta debido a las condiciones de traslado y a los escasos de matrícula. De igual forma, en 1942 nace la Escuela Normal Rural, para varones, “Luís Villareal”, en El Mexe, en la cabecera de Francisco I. Madero. Ambas Normales surgen bajo la encomienda de “fungir como motores que dinamicen la vida de las poblaciones rurales, al proporcionar una formación específica para atender las actividades propias del campo” (Vite, 2010, p. 212).

En la actualidad, existen en Hidalgo cinco escuelas que imparten la licenciatura en educación primaria y preescolar: El CREN “Benito Juárez de Pachuca, la Normal Rural “Luís Villareal” de El Mexe, la Normal “Valle del Mezquital” de Progreso fundada en 1976, la Normal experimental “Sierra Hidalguense”, fundada en Tianguistengo en 1977, y la “Normal de las Huastecas” en Huejutla de Reyes, fundada en 1978.

Estas normales en su conjunto comparten algo en común que las hace de cierta manera homogéneas a nivel nacional con el resto de las otras Normales: la formación de sus estudiantes regida por el mismo plan y programa que les destina el sistema educativo por mandato del Estado:

“La Escuela Normal, como institución, se encuentra, a su vez, sometida a los designios del Estado, el cual define el proyecto curricular y las dinámicas institucionales, de ahí que, pese a los ensayos de consulta nacional, el sector normalista escasamente participa en la determinación de los saberes en términos de líneas de formación, objetivos, programas, sistemas de acreditación y evaluación y metodologías de trabajo –entre otros tópicos– por promover entre los futuros maestros. Más bien el Estado, como tomador de decisiones, tiende a regular y a controlar la vida curricular e institucional, y la Escuela Normal y sus actores se convierten en ejecutores de las definiciones provenientes de aquél” (Ducoing, 2013, pp. 151).

Desde luego, esta supuesta uniformidad promovida en las Escuelas Normales desde el ámbito federal con la finalidad de garantizar el dominio de ciertos saberes, no resultó tan homogénea como el Estado lo planteaba, principalmente, por el vínculo particular entre formadores y alumnos, donde parece dejarse de lado el campo reflexivo y solamente atienden las demandas curriculares, la experiencia del Maestro Ramiro así lo deja entrever:

[...] El currículum nos demanda, abordar o agotar una serie de contenidos y como docentes nos resignamos a emplear algo que ya nos están dando porque también nos obligan a que esto sea así. Entonces, los currículums, este, están saturados de contenidos, en el sentido de que no se está privilegiando un conocimiento, un aprendizaje significativo. Se está privilegiando una cantidad de contenidos que uno tiene que abordar.

Por otra parte, uno ya difícilmente cuestiona el currículum, uno se dedica a ejercerlo. Hay pocos docentes que se dedican a cuestionarlo, a revisarlo, a analizarlo, y si uno no es capaz de hacer eso, te dedicas a hacer lo que la mayoría: ¡a ejercerlo nada más! Le reitero: ¡Nosotros no nos dedicamos a interpretarlos sino a ejercerlos! Lo ejercemos porque incluso viene dictado cómo lo debo hacer, por qué lo debo hacer, cuándo lo debo hacer. (E3 p. 14 y 17).

En efecto, el docente difícilmente cuestiona lo que se le asigna, más bien, sigue la lógica que le ha sido impuesta desde su formación inicial en las escuelas formadoras de docentes y también, en su formación continua. Pero además hay algo interesante que tiene que ver con el “saber, saber-hacer y un saber ser” (Ardoino, 2005, p. 25) que estas instituciones le han proporcionado a lo largo de su proceso de formación. Desafortunadamente, como ya se dijo, éstos han sido empobrecidos y reducidos a sólo concretar y seguir órdenes. La formación de los enseñantes no ha sido del todo una formación *profesional* en el sentido de que no le posibilita en su totalidad hacerles frente a las demandas que le impone el Estado ni mucho menos a las que la sociedad le exige en el día a día. El profesor Norberto así lo señala,

[...] Ellos transmiten los conocimientos de hace años, los cuales se los transmitieron a ellos. Se dice que ahorita estamos en el siglo XXI pues donde todo va avanzando de manera más rápida. Nos encontramos en la era de la información, en donde para ser la era de la información estamos educando como en el siglo XX. La era industrial, donde era lentamente y, pues ahora como docentes y en la educación ¡no se ha avanzado! (E1 p. 8)

La formación a este respecto como lo señala Ferry (1990): “no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador. El proyecto insensato de moldear al otro, de crear a un ser a su imagen, de infundirle la vida, que es el fantasma del animador, lo único que puede hacer es infringirle la muerte” (p. 53).

Por otro lado, la uniformidad también permite visualizar que independientemente de que se haya implementado la formación profesional a partir de la reforma a la educación normal en 1984, se sigue favoreciendo la formación técnico-pedagógica que imperaba en los inicios de las Normales. Entonces, se observa un retroceso en torno a ello y se cae en la cuenta de que el imaginario que se implantó hace algunos

ayeres sigue vigente pese a las reformas realizadas a los planes y programas de formación para maestros de educación primaria. Ducoing menciona que,

La docencia en educación básica, ya fuese al inicio o a fines del siglo pasado, ya fuese “profesionalizada” o no, con “x” o con “z” currículo, se ha mantenido conceptualizada como una tarea eminentemente técnico-pedagógica, puesto que la producción del conocimiento; es decir, del saber enseñar, igual que el saber educativo y, particularmente del saber para enseñar, no ha estado, ni está en la actualidad, a cargo de los formadores de la Escuela Normal ni de los maestros en ejercicio. (p. 151-152).

Algunos docentes toman conciencia sobre estos actos al momento de desarrollar su práctica y expresan su sentir como en el caso de la profesora Emma:

[...] quienes elaboran, plantean esos contenidos no son personas que están frente a grupo. Entonces, los ponen de una manera que no son aptos para los niños, para el lugar donde viven. Su localidad, de su entorno. (E5 p. 8).

Los saberes ya vienen contruidos y determinados incluso como lo señala la profesora, descontextualizados. En todos los niveles de enseñanza y espacios de formación federalizados ocurre lo mismo. Sin embargo, a esta homogeneidad institucional a través de los planes y programas promovida por el Estado la coexiste lo instituyente: “el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación” (Fernández (1994, p. 36) y que hace de las instituciones formadoras de docentes, en este caso de las Normales, algo singular que posibilita a su vez, a que se mantengan y se reproduzcan para garantizar su existencia y así, evitar su disolución.

Pero no todo termina en el currículo y su reproducción, pues a decir de Zúñiga (1990) “hay indicios de que el formador de docentes pretende constituirse en el ideal del yo del alumno, en una imagen de lo que quiere ser; el formador de docentes, intenta proyectar lo que piensa del ser maestro al estudiantado como un modelo a

seguir (p.47), por lo tanto, no resulta extraño que las prácticas se perpetúen al paso de los tiempos, dado que más que seguir currículums se van siguiendo modelos sobre los imaginarios que se han creado en torno al “ser docente”.

Por ejemplo, la formación docente, en el caso de la Escuela Normal Rural “Luís Villareal” en el Mexé durante los años que fungió como escuela formadora de maestros, no estuvo supeditada únicamente a enseñar y a trabajar de manera lineal y estricta con los contenidos señalados en su programa de estudios sino por el contrario, estaba más inclinada a la dimensión política. Por tanto, privilegiaba y favorecía mayormente la formación en este sentido; dado que esta institución había construido una orientación que estaba más relacionada con la ideología de izquierda (socialista) buscaba alimentar este espíritu combativo con su instrucción a partir de textos que recuperaban el pensamiento leninista marxista a través de círculos de estudio. El maestro Ramiro así lo señala, “Los primeros semestres teníamos círculos de estudio sobre cuestiones políticas” (E3 p. 9).

Esto pone en evidencia que la formación política se llevaba a efecto desde el marco de lo permitido y que, además, rompía con el marco cultural de referencia sobre la institución. Los estudiantes que buscaban ingresar a ella tenían una visión diferente sobre la misma y ésta era abatida una vez que entraban al establecimiento.

Käes –citado por Vite (2010, p. 46) señala que “la tarea primaria no es constantemente ni de manera principal la tarea a la que se entregan los miembros de la institución” (1987, p. 61). Esto sucedió en esta institución. La tarea primordial de la formación docente, quedó relegada a un segundo plano ante el activismo político frecuente de los estudiantes, de tal manera que éstos se sentían más comprometidos en participar y crear vínculos en el ámbito de la participación política incluso con las demás escuelas Normales rurales y con algunos partidos políticos de izquierda (El partido Socialista de los Trabajadores (PST), el Partido Socialista Unificado de México (PSUM), entre otros más) de los que recibían su apoyo para realizar sus movimientos y sociedades civiles que imperaban en esa época.

Las consecuencias más drásticas, finalmente repercutieron en la calidad sobre el tipo de maestros que se estaban formando y egresando de ese espacio y de la cual ellos como estudiantes y maestros que los formaban, empezaron a notar. No mantenían clases regulares ni tampoco permitían las exigencias en torno a las asignaturas ni a los trabajos. Existían convenios entre los maestros para que ellos aceptaran estas formas de permanencia e incluso, los obligaban a ponerles asistencia durante su presencia en actos de combate o políticos y a que les pusieran buenas calificaciones para asegurar su certificado al término de la carrera pues tampoco les parecía correcto arriesgar el título y salir con nada.

No obstante, dentro de esta lógica institucional los alumnos también sabían diferenciar lo que era o podía ser un maestro “ideal”. Para ellos –según Vite (2010) “era aquel que concuerda con la mística del normalismo rural. Esta era la característica más importante. Aparte de ello, que tuviera conocimientos sobre el área o la materia que imparte y por tanto, que mostrara una actitud de compromiso con las actividades académicas” (p. 207). Pero no todos los maestros que laboraban ahí cumplían con esta expectativa, el maestro Ramiro lo hace evidente:

[...] En la Normal del Mexe, pues, igual, la plantilla docente estaba conformada por ese tipo de docentes. Había con quienes, este, pues habría que estar cumpliendo al cien por ciento y esto demandaba, hacer lo necesario para cumplirles, para que tú tuvieras una formación adecuada. Y, sobre todo, estar cumpliendo con lo que normativamente se demandaba. Eh, con otros docentes, pues, igual, la misma, eh, característica o el mismo estilo de docencia que ellos ejercían, pues, ¿no te demandaban mayor esfuerzo! (E3 p. 9).

En este caso ser “buen” o “mal” docente al igual que el maestro “ideal” es un imaginario que se construye socialmente a partir de estereotipos sobre lo que debe ser y saber un maestro y que se cristaliza en el mito, definido por Castoriadis como “un modo por el que la sociedad caracteriza (carga) con significaciones el mundo y

su propia vida en el mundo, un mundo y una vida que estarían de otra manera evidentemente privados de sentido” (1988, p. 71).

Por otra parte, la escuela a través de su proceso formativo, ideología, valores y costumbres logró imprimir una marca en la identidad de quienes transitaron en ella. El maestro Ramiro así lo revela:

[...] La Normal Luís Villareal del Mexe, ha sido considerada históricamente una de las normales más representativas, más combativas a nivel nacional. Tiene toda una historia que digo es otro tema aparte, pero, este, el hecho de pertenecer a esa escuela también ¡te va marcando! ¡Te va formando! Y, no solamente el hecho de pertenecer a esa escuela sino el hecho de poder tomar decisiones en esa escuela, pues, te da otro sentido a las actividades que tú desarrollas (E3 p. 7).

En un proceso formativo como lo señala Castañeda (2009, p. 87) los sujetos pueden lograr una conversión de su identidad personal al acceder a otras formas de identificación, constituirse como objetos para sí mismos y reconocerse en un conjunto de identificaciones. Desde luego, se presenta una crisis al reconstruir una nueva identidad personal, diferente a la antigua, no sólo porque cambia objetivamente su estatus, sino porque el sujeto debe elaborar subjetivamente nuevas relaciones con los demás y, quizá especialmente, la continuidad entre su pasado, su presente y su futuro:

[...] Desde el primer grado que cursé ahí, me involucré en el Comité Estudiantil y con toda la inexperiencia que pude haber tenido ocupé la tercera cartera, digamos, en orden jerárquico cuando era alumno de primer grado. Cuando llegué al segundo grado de la Normal me dio la posibilidad de ser Secretario General. Entonces, con el poco tiempo con la corta experiencia que tenía pues tuve la posibilidad de dirigir a toda una institución. Tuve la

oportunidad de hacer conjuntamente con mi equipo de trabajo, con todo mi comité que comandábamos pues, ¡cambios significativos en la institución!

Entonces, desde ahí pues, uno ve que sí es posible hacer cosas distintas y eso te va significando, te va moldeando para que ¡te genera compromiso social sobre todo! ¡Si ya hice algo en la Normal ¿qué voy hacer saliendo de la Normal? Es cuando te enfrentas directamente al mundo real en el que vivimos que tienes que empezar a hacer algo también. (E3, p.8).

Esta nueva identidad personal (espíritu combativo) construida a partir de su acercamiento a estas formas de identificación es la que hasta ahora lo acompaña en su ejercicio docente y en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve (social, político) incluso, le ha dado cierto liderazgo porque además esto era posible lograr a partir de la ideología de izquierda y del activismo político que se practicaba con tanta frecuencia:

[...] Desde la Normal. Eh...va a sonar un poco presuntuoso, pero siempre he tenido esa posibilidad de poder encabezar algún grupo, algún equipo. En la Normal, pues, siendo parte del Comité, este, ¡llegué a ser Secretario General del Comité de Estudiantes en la Normal! (E3, p.8).

Eso me ha dado la posibilidad de siempre trabajar con grupos, con gente...que...te da pues expectativas de crecer en distintos ámbitos. En este caso, pues posterior a que ya egresé de la Normal pues, seguimos, ¡vinculándonos! En el ámbito, digámoslo así, político con diversos, este, compañeros, grupo de amigos y se dio hasta el 2012 que trabajé en la administración pública de un municipio como secretario del presidente. Ahí tuve la posibilidad de tomar muchas decisiones. Entonces, este, eso es lo que me ha permitido de alguna u otra forma, inmiscuirme dentro de ese ámbito. (p. 5).

La conformación de redes también sigue siendo una forma de seguir manteniéndose en contacto no sólo para hablar o reunirse sino para poner en marcha algunas características aprehendidas durante su formación en la normal pues como lo refiere Vite (2010): “Los egresados llevan a la institución con ellos; la asumen como su *alma mater* y, fundamentalmente, conservan algunos de los aspectos que caracterizan la formación con ella” (p. 247).

La formación inicial resulta no ser meramente teórica, sino que logra incorporar un cúmulo de imaginarios sobre el ser y hacer docente que logra transmitirse de manera, a veces directa y otras veladas a los estudiantes de las escuelas Normales y que aun cuando no está dicha desde el currículum, el estudiantado normalista introyecta el imaginario (de ser maestro) desde sus intenciones, posibilidades, expectativas y se objetiva posteriormente en su práctica.

Como se puede ver, la formación inicial entonces, lejos de ser homogénea, es muy diferenciada por el tipo de institución formadora, debido a los propios formadores de docentes y por los propios imaginarios que se construyen en los distintos espacios, de ahí que existan prácticas distintas en el CREN “Benito Juárez” pues, desde la mirada de Zapata (2004) “hay docentes en el CREN que se desviven por dar o enseñar pero, lo que proyectan en los alumnos son sus sensaciones de vacío, de angustia, de hambre y de avidez. En esta condición, se apegan a los estudiantes y enseñan para sobrevivir o para formar al alumno que vive en ellos” (p. 163); esta situación, aunque desde diferentes tipos de prácticas, recae en el mismo resultado: la reproducción de prácticas, la transmisión del saber y del hacer.

Finalmente, esta experiencia de reproducir lo “bien” hecho por el otro o de “transformar” el quehacer del otro a partir de la propia práctica viene siendo un tipo de formación o de aprendizaje: copia, o bien, una enseñanza y aprendizaje experimental en el que el sujeto no se atreve a ejecutar su propia práctica a menos que aquello sea algo que haya visto como la mejor opción para generar aprendizajes. Del mismo modo, abate todo espíritu de imaginación y creación

personal porque al igual que los planes y programas con los que es instruido, sus prácticas también están predeterminadas.

Se advierte que, por mucho tiempo, los docentes de la Normal no pudieron percatarse de esta situación y asumieron que las prácticas docentes y el desempeño de los estudiantes frente a los grupos en la escuela primaria, iban muy bien. Una situación que los llevó a enterarse de los problemas por los que atravesaba la formación de los nuevos licenciados en educación primaria fue el recuperar las experiencias de los egresados, de manera circunstancial: “Como siempre, se van nuestros muchachos, pero regresaban y nos decían es que nos falta aquí. Es que cuando vamos a los cursos con los maestros sentimos que nos hacen falta muchísimas cosas que aquí no se dan” (Zapata, 2004, p. 157).

Entonces, lo que deja en claro la experiencia formadora de este espacio educativo y de la escuela normal del Mexe es que la formación en la primera ha tendido a garantizar diversos propósitos que van más encaminados a seguir perpetuando prácticas y enseñanzas de antaño de los docentes, que en su mayoría han sido formados y egresados de ésta misma institución y que además provoca que en ellos exista cierta adscripción afectiva, pero también el reclamo de la formación a quienes fueron docentes de los profesores más jóvenes, y que al final ponen en cierta desventaja a sus egresados.

Por el contrario, la normal del Mexe buscó más en su momento (hasta el 2005), perpetuar la vida y la existencia del internado por encima de la formación que pudiera proporcionarle a sus futuros licenciados en educación primaria. Su ideología combativa permeó más a los procesos educativos que la misión de dotar a sus alumnos de los modos de razonamiento propios de las disciplinas que tendrían que enseñar, entre otros conocimientos más.

Bajo esa lógica, el imaginario de ser docente que orienta la formación de los licenciados, en este caso de educación primaria, no tiene como base los recursos

teóricos dictaminados desde el currículum oficial, sino el estilo de trabajo del profesorado y se va constituyendo a partir de lo legitimado socialmente sobre lo que debe ser un maestro.

Al respecto, es preciso señalar que, pese a que la formación para la docencia suele ser un proyecto tanto personal, como colectivo, siempre inacabado, esto no exime a las Normales de su responsabilidad por otorgar el saber disciplinar a sus estudiantes normalistas, ya que éste representa la puerta de entrada a la docencia, porque, además, es innegable que todo docente asume, conscientemente o no, un fuerte vínculo con el saber. Pero, además como lo señala Ducoing (2018):

La escuela normal no puede continuar reproduciendo la lógica compensatoria instaurada en el sistema educativo: la primaria compensa las carencias de los conocimientos y habilidades de los preescolares; la secundaria de los alumnos de primaria; la media superior de los de secundaria y así se continúa hasta los posgrados (p. 203).

Por tanto, es ineludible la tarea que enfrenta la escuela Normal: convertirse en un espacio donde se recrea el saber disciplinar específico, a profundidad y actualizado, de acuerdo con la licenciatura que ofrece. Si su rasgo que la distingue de otras escuelas formadoras de docentes es su formación didáctica y pedagógica, a partir de la cual se le habilita a sus docentes egresados para tomar decisiones en el aula con miras a la construcción de aprendizajes y la conducción de la enseñanza, entonces habrá que mantenerla, potenciarla y enriquecerla, pero no puede conformarse sólo con perpetuar concepciones, costumbres, rituales, prácticas que la llevan a conceptualizarla como institución de antaño repleta de “viejos saberes”. La docencia en el sistema normalista debe nutrirse y renovarse permanentemente con base en la investigación para recoger las aportaciones recientes de su campo disciplinar y pedagógico, e incorporarlas a sus quehaceres académicos.

Del mismo modo, debe ofrecer a sus egresados la posibilidad de seguirse formando y profesionalizándose con maestrías y doctorados pues como institución formadora

debe ser el eje de la formación de maestros en sus tres vertientes: inicial, formación en servicio y desarrollo profesional (ambas consideradas como formación continua) pero como es lógico debe tener los recursos necesarios para hacerlo y esa tarea le compete al Estado pues es él quien los dota de esos medios. Fortalecer a esta institución educativa sin duda alguna coadyuvaría a que los docentes optaran más por seguir preparándose ya que de ser ésta su intención tendrían que hacerlo en instituciones privadas o bien, en espacios públicos como la UPN, institución que está presente en el Estado de Hidalgo desde 1979 de manera paralela al sistema normalista y en la que los docentes reconocen procesos de formación docente con calidad, al menos en la profesora Claudia, ésta se vio reflejada de la siguiente manera,

[...] El Plan 94 de la Pedagógica sí me gustó porque estaba bien relacionado con la práctica. ¡No la terminé! Me quedé en el 5° semestre y pues, me quedé con mi carrera trunca pero sí, sí me gustaba lo que era la carrera porque, pues, en ese tiempo comienza ese Plan y yo ya trabajando, pues ¡había toda la relación! Este, mi hijo pequeño cuando estaba aprendiendo a leer y a escribir y yo con mi materia del Mundo del Niño, pues, ¡imagínese! Ahí fue donde le agarré bien el amor al trabajo. Veía bien, la relación. Bien de cómo se estaba desarrollando mi niño, de cómo estaban aprendiendo mis niños, de mis alumnos y de lo que yo estaba estudiando. Entonces, ahí fue donde, pues, ¡sí me llenaba!

La UPN, muchas veces me pongo a platicar con mis compañeros normalistas. Yo no tengo nada en contra de los normalistas, al contrario, yo les agradezco y todavía mis compañeros son muy buenas gentes; este, pero como que yo siento que a las Normales sí les faltó en cierto momento porque cuando yo estudio la Pedagógica; me pongo a platicar con mis compañeros y me dicen: –Es que ¿de dónde estás sacando eso? Entonces, les decía: – ¡Mira, pues...! Entonces ya me tocaba a mí decirles: –¡Sabes qué! es que están estas lecturas, está esto- Este, ¡ya está cambiando esto, ya no es igual

que cuando se forma uno! El plan 94 de la Pedagógica, estuvo; ¡bien bonito!
(E7 p. 2 y 6).

Pareciera que la formación recibida en este espacio, le fue de gran significado a la profesora Claudia debido a la vinculación tan estrecha que existía entre la teoría y la práctica.

El ir y venir entre la teoría y la práctica, refiere a un modelo centrado en el proceso, lo que de alguna manera excluye que la práctica pueda ser formadora por sí misma si no es objeto de una lectura con ayuda de un referente teórico, pero excluye también que se le pueda dar un valor formativo a una actividad teorizante por lo que, tendría que ser forzosamente una combinación de ambas sin priorizar alguna.

Sin embargo, el imaginario sobre el ser docente que ha sido transmitido desde las escuelas Normales, ha prevalecido en muchos profesores, los cuales como ya se hizo referencia, están más en el intento de seguir en el mesianismo apostólico que en el reconocimiento del racionalismo científico. Y, como señala Anzaldúa (2009),

Algunos enfrentan la demanda negando su carencia de saber “científico” escudándose en su conocimiento práctico (“la práctica hace al maestro”), lo que les hace rechazar cualquier innovación teórico-técnica. De este modo se refugian en prácticas ortodoxas, tradicionalistas y autoritarias que los sostienen en el lugar de autoridad, jerarquía que deviene (fundamentalmente) no de su saber sino de su disciplina, del conjunto de normas y reglas que tratan de imponer a toda costa (p. 375).

Otros en cambio, aceptan dicha carencia de saber y hacen todo lo posible por actualizarse o superarse académicamente por cubrir la falta y acercarse al imaginario ideal de perfección. Este es el caso del maestro Ramiro:

[...] después de la formación de la licenciatura, este, tuve...la necesidad; lo puedo decir así ¡la necesidad de cursar la Maestría en Educación en UPN!
¿Por qué? Primero, porque de repente uno no puede quedarse en el ¡estado de confort! ¡Porque uno advierte sus propias limitaciones como docente!

Entonces, cuando yo siento que bueno, ¡sí estudié en la Normal, tengo estos elementos, pero no son suficientes! ¡Tengo que buscar algo más! (E3 p. 11).

Evidentemente, el maestro se siguió formando por estar en falta. Y es que como lo señala Ferry (1990):

Usted seguramente podrá comprobar en el transcurso de la práctica, que subsisten lagunas en su formación, que no está lo suficientemente preparado para ciertas tareas o ciertas situaciones a las cuales usted se verá enfrentado de una manera brutal. Entonces le será necesario completar su formación inicial con actividades de reciclaje o de perfeccionamiento (p. 68).

Aunque, también cabe destacar que el proceso de formación es inacabable. Los sujetos, en este caso los formadores y los docentes deben continuar con su mejoramiento y con la perfección de sus prácticas y un modo de hacerlo, en el caso de los maestros será adquiriendo conocimientos, métodos, técnicas, realizar experiencias, movilizarse, utilizar todos los recursos para resolver problemas, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros pero esencialmente: “aprender o hacer alguna cosa será formativo sólo cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de consciencia, la incitación a descifrar e interpretar todos los signos. Su posición ambivalente de formador en formación ayudará” (Ferry, 1990, p. 69).

2.4 La formación inicial de los docentes de la zona 340

Si se reconoce que, a lo largo de la trayectoria personal y familiar, los docentes han estado rodeados por un mundo instituido de significados que, a su vez, opera como marco interpretativo de su experiencia social e individual y bajo la premisa de que, las instituciones formadoras de docentes al paso del tiempo han contribuido a reconstruir el “ser y hacer docente”, resulta relevante discutir la singularidad en la formación de algunos docentes de la zona 340, con la intención de identificar grosso modo aspectos de su formación y su relación con la práctica cotidiana.

Así como se discutió en el apartado anterior y desde la postura de Marcelo y Vaillant (2015)- “los *formadores de formadores*, son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo *aprender a enseñar* en los futuros docentes” (p. 46), pero no se puede obviar que el currículum oculto desarrollado en cada espacio, contribuye a la formación y a la construcción de los imaginarios que posteriormente repercuten en la configuración y desarrollo de su práctica.

Estos aspectos se pueden ver concretados en las opiniones de los docentes, a decir del profesor Norberto, quien estudió en la Normal Rural Luís Villareal del Mexe en el 2002 al 2006, se vio cristalizada de la siguiente manera:

[...] yo estudié en la Normal del Mexe, Hidalgo. Ahí, pues mi proceso inició, primeramente, puedo decir que los primeros semestres no me agradaron porque fue más teórico que práctico. Y, yo digo que las dos deben ir de la mano, teoría y práctica porque si lo vemos con teoría es así como...y ¿Luego que sigue?, ¿No? O ¿Qué resultados obtengo? Y al momento de llevar teoría con práctica, ¡ah!, puedo decir: ¡ésta teoría sí me funcionó, esta teoría no o ésta teoría la puedo modificar de cierta manera! (E1 pp. 3-4).

En este primer relato, se presenta nuevamente la crítica de lo teórico hacia lo práctico, en el sentido de que la teoría se tiende a privilegiar en algún momento de la formación dejando de lado lo práctico y viceversa al sólo priorizar esta última cuando realmente lo que se quiere o se necesita a propósito de esta experiencia del maestro es una vinculación de ambas durante todo el proceso formativo para que se pueda valorar su uso e importancia. Sobre todo, ver que no se enseña de modo descontextualizada, sino que básicamente ésta posibilita ir entendiendo y rehaciendo la práctica. A esta afinidad, parece acertada la opinión de Ducoing (2019):

Contemplamos una gran desventaja teórica en el hecho de que la práctica docente en el discurso de las orientaciones para las actividades de observación y práctica en la escuela primaria (SEP, 2001b: 7) sea considerada para acercarse a los

normalistas a los escenarios reales del ejercicio profesional. Tal atribución es limitada y no ofrece relación con su trascendencia metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su intencionalidad y trascendencia educativa. La práctica docente crítica, aunque asumida en algunos rasgos del perfil de egreso, queda excluida en su construcción operativa (p. 253).

Desde esta lógica del plan de estudios, la transformación y el cambio fundamental en la formación inicial se encuentra en los diversos niveles de aproximación a la práctica docente en condiciones reales. El problema que se ha detectado es que se trata de una estrategia de formación que como lo acaba de destacar Ducoing, desplaza una formación sólida en la teoría pedagógica; la metodología de enseñanza; y la historia, la filosofía, la epistemología, y la sociología de la educación, para poner énfasis en las asignaturas y su enseñanza.

[...] Lo que me ha permitido el desarrollo de mi práctica ha sido el autodidactismo y no mi formación en la normal. Esta sólo me ha posibilitado, en cuestión, de poder llevar a cabo la planeación de una clase, la planificación. Poder atender una situación de conducta dentro del aula porque en la Normal, sí trabajaban un poco más la práctica”. Las prácticas eran meramente, reales como si fuera el docente titular del grupo porque empezábamos a practicar en el segundo semestre. El primer contexto que yo tuve, fue en Huejutla, en una zona rural, en donde, pues, ahí, prácticamente, como docentes valoramos, en cuestión, de las necesidades de los niños. Porque había niños que caminaban hora, hora y media para llegar a la escuela.

Entonces, ese fue mi primer acercamiento y posteriormente, en Pachuca. En la ciudad, en donde las condiciones son distintas. Entonces, eso fue lo que a mí me ayudó y permitió entender uno y otro contexto. Lo que no me gustó es que no todos mis docentes en la Normal fueron éticos o que no enseñaban de acuerdo a las necesidades de cada alumno porque a lo mejor para mí, cuando estaba en la Normal; me gustaba mucho la Educación Física. Pero,

¿qué pasó? Tengo la mala experiencia de que el profe de educación física en una ocasión ¡me ridiculizó en frente de mis compañeros! Entonces, cuando se vienen las prácticas de educación física con mis padres de familia, ¡me bloqueo! (E3 pp. 19-20).

Aquí se puede apreciar que la formación del docente trastoca diferentes realidades como es el hecho de que sólo le posibilita la planificación de las clases, aspecto que como ya se dijo deriva del énfasis que se pone en las asignaturas y su enseñanza. Por otro lado, destaca la facilidad para atender aspectos de conducta en los alumnos y es que esto de normar al otro es prácticamente una enseñanza que se puede explicar a partir de lo que indica el nombre de Normal: “sirve de norma” (AGNM, Justicia e Instrucción, p. 5). Es el autodidactismo lo que finalmente favorece la realización de su práctica. Ahora, que no todos los docentes son éticos y que tampoco contextualizan la enseñanza tiene mucho de cierto. Al menos Remedi (1999) así lo sostiene:

Ante este espacio de múltiples historias y trayectorias contradictorias, el *formador*, por la ansiedad que provoca el panorama, multiplica las prohibiciones e impone obligaciones cargadas de arbitrariedad, asumiendo una posición refractaria a las demandas docentes, sosteniéndose en el lugar del *supuesto saber* que desestima la búsqueda de interrogantes de los docentes e impone vía modelos y recetas, la ilusión de un dominio intelectual del mundo circundante hallado en las universidades, reglas y leyes que pongan orden al caos que el imaginaria (p. 135).

En este sentido, también la formación de los formadores tendría que estar en constante cuestionamiento, para salir de esta dinámica de su función de expertos y de posesión del saber. Por otra parte, la experiencia de formación del Maestro Ramiro, llevada a efecto en esta misma Normal del Mexe en los años 1999 al 2003 pone de manifiesto lo siguiente:

[...] La Normal del Mexe me dio una formación bastante enriquecedora. Tenemos que separar dos aspectos: uno el aspecto meramente académico

que es del que se encargaban los docentes, la planta docente en su generalidad y otra, la formación social que esa escuela nos permitía. Entonces, combinar, por ejemplo: el aspecto académico, combinar el aspecto cultural, el aspecto deportivo, el aspecto político, nos generaba una formación integral. Los estudiantes que egresamos de ahí, quienes tuvimos la posibilidad de asimilar el compromiso social que genera egresar de una institución como esta, pues, este, no solamente te brindan la posibilidad; ¡te obligan a ser mejor docente! (E3 p. 8).

Siempre como institución, eh, tuvo esa posibilidad de generar buenos estudiantes porque también había buenos docentes. Nos da la posibilidad de que fuera una formación integral y de que el hecho de contrastar tu formación con las prácticas que se realizaban durante los semestres en comunidades marginadas, en comunidades donde tú realmente veías la carencia, la necesidad; genera un tipo de sensibilización que dices: ¡Híjole, pues yo no quería ser docente pero ya estoy aquí! ¿Qué voy a hacer? Te genera un compromiso mayor. Te genera, pues, una responsabilidad mayor. El hecho de decir: ¡Bueno es que, aquí está la gente que realmente nos requiere! ¡Yo me estoy formando para docente! ¡Yo tengo una obligación con esta gente! (p. 9).

El maestro destaca una formación rica e integral recibida en la Normal del Mexe ya que le ofreció formarse en el ámbito académico, social, cultural y sobre todo político. Esto fue posible debido a la modalidad de internado que tenía la escuela hasta el 2003. No obstante, como se discutió en el apartado 2.2, ésta estuvo más supeditada a la formación política además de que la propia ideología (de izquierda) con la que se operaba todo el tiempo en la escuela creaba en los mismos estudiantes una identidad combativa que era la que al final lograba trascender como en el caso del Maestro Ramiro, hasta el resto de sus prácticas. Aunado a que las prácticas que realizaban en contextos rurales como en el caso del profesor Ramiro y en contraste con las ejercidas en la ciudad les daba justo esa posibilidad de conocer y adentrarse

en el medio rural para el que su misma formación los preparaba. Aunque, también tenían la posibilidad de desempeñarse en el medio urbano debido a la unificación de planes para normales rurales y urbanas con el plan 84.

Por otra parte, no se pone en duda que de ella egresaron “buenos” maestros y “buenos líderes” debido a que también había “buenos” formadores sino por el contrario, se reconoce que como en todos los espacios formativos siempre existen intersticios que posibilitan la existencia de otra clase de sujetos, en este caso, de mejores docentes.

[...] La Normal Luís Villareal del Mexe ¡Nos da las herramientas básicas! El cincuenta por ciento de lo que es un docente lo puede adquirir de manera teórica y en las aulas y el otro cincuenta por ciento lo tiene que construir a partir de su experiencia en la vida real (E3 p.

Pudiera ser que precisamente la formación inicial sólo acerque a los docentes en una menor proporción al aprendizaje de lo que significa ser docente y que sea la misma práctica que termine por formarlos o enseñarlos pues finalmente como lo señala Ferry (1990): “uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad, según la expresión de Heidrich Dauber y Etienne Verne (88)” (p. 45).

Entonces, no se duda que la misma experiencia de docente sea formativa sólo que habría que discutir cuáles son las competencias mínimas, es decir, ese cincuenta por ciento que señala el Maestro Ramiro que debiera estar desarrollando la institución formadora en sus alumnos o en sus futuros egresados. Sólo así estaríamos viendo el alcance de su responsabilidad y el cumplimiento de la misma.

En esa época, nosotros nos formamos, por ejemplo; para la enseñanza del español con el método ¡PRONALES! Para la lectura y escritura y ¡cuando

uno se enfrenta a la realidad, pues, resulta que hay una laguna muy grande entre lo que es la teoría y lo que es la práctica! Yo le estoy diciendo una cosa, tú practicaste a lo mejor para algo y llegando a la vida real pues ¡las cosas se complican! ¿Por qué? Porque no es realmente que tengamos aquí un modelo de alumnos, un modelo de aula, un modelo de escuela en el cual uno va a llegar a desempeñarse ¡No! (p. 10)

En ese sentido pues la formación de la Normal tiende mucho a recuperar la cuestión teórica pero la cuestión práctica pues queda pendiente mucho. ¿Por qué? Porque uno puede imaginar la docencia a partir de lo que uno está leyendo, de lo que uno pues está revisando que acontece en las aulas, pero ya en la práctica docente es otra cosa. Es un mundo totalmente pues, sino distinto a lo que uno se imagina si tiene otras cosas que pues difícilmente uno se imagina a las cuales se va a enfrentar ya en la práctica y en ese sentido pues uno tiene que encontrar pues como compensar esa deficiencia, esa carencia que en dado momento tiene. No creo que estén mal diseñados los programas, pero pues si tendrían que vincularse o poder compensarse un poco más. El poder llevar más a la práctica lo que se enseña (p. 12).

En este discurso se recuperan aspectos muy valiosos con respecto a la metodología de las escuelas normales, la cual ya se abordó un poco con la experiencia del profesor Norberto en cuanto a la relación entre la teoría y la práctica; está ampliamente descompensada. Primero se prioriza la teoría y después la práctica, pero, además, suele estar desvinculada de la realidad cotidiana del aula. El maestro Ramiro señala que se discursa teóricamente sobre aspectos relacionados con la enseñanza y cuando se intenta llevar a la práctica no se ajusta a la realidad aplicada sino por el contrario, aprecian una distancia entre esa teoría pregonada en las aulas y la práctica a donde se supone debe desarrollarse.

Ya Feiman-Nemser (2001) –citados por Vaillant y Marcelo (2015, p. 54)- llamaban la atención sobre el divorcio que existe entre la formación inicial y la realidad escolar.

Los estudiantes en formación suelen percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se imparten en la institución de formación, poco tienen que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales. Ellos tienden finalmente a desechar, por considerarla menos importante, la necesidad de incorporar ciertos conocimientos que fundamenten el trabajo práctico. Y, esto también ocurre en el ejercicio de la práctica misma, al menos así lo demuestra el profesor Emilio:

[...] Yo soy licenciado en educación primaria y mi formación la hice en la Normal del Valle del Mezquital, en el 2000. Al principio fue muy teórico y pues, a veces en algunas situaciones ni la teoría nos ayuda tanto como el ir aprendiendo yo creo que en la práctica. Yo creo que ese aprendizaje pues se da más en la práctica porque en la Normal yo nunca vi cómo tratar un problema con un niño en un accidente, cómo tratar a los papás de cierta forma o cómo convencerlos. O sea, yo no ¡nunca vi un libro de esos! y más que nada, yo creo que es mediante la práctica. (E8 p. 7).

Con esto se advierte nuevamente una inclinación a dejar de lado la discusión teórica para privilegiar la práctica por la práctica misma, esto permite pensar no sólo en la formación, sino también sobre el lugar que ocupa en este proceso. Pareciera que el problema radica en el cómo se le ha ido acercando al docente a ella durante su proceso formativo y que, en parte, esto lo justifica la misma estructura del programa con el que ha sido obligado a formarse. Desafortunadamente, las escuelas normales tienden mucho a priorizar la práctica y poco la teoría, el supuesto del que se parte es: “la práctica ha de ofrecer al estudiante mayores posibilidades de éxito, si se tiene mayor conocimiento de ella” (Quintanilla, 2007, p. 496-497). La realidad es que trae más desventajas este hecho que beneficios a los docentes egresados debido a que genera en ellos altas dosis de sentido común quedando así en segundo plano el fundamento epistemológico, teórico, metodológico y didáctico promovido por la escuela normal.

Algo similar ocurrió con la formación de la profesora Rocío en el 2002:

[...] Tengo la licenciatura en Educación Secundaria. Decidí meterme a lo que fue la licenciatura en la Normal Superior de Progreso. Hice la Licenciatura en Geografía. La especialidad de Geografía. Mi proceso de formación en lo que fue la Normal pues fue una etapa muy bonita porque conocíamos más que nada a los adolescentes de secundaria cuando hacíamos prácticas. Mi formación fue teórica – práctico, pero más práctico. Lo teórico fue algo mínimo. Yo estudié en el 2002 y mis prácticas las hacía con alumnos de secundaria, iniciamos con lo que fue la observación y ya después, ya nos fuimos a las prácticas (E6 pp. 2-3).

En su proceso se da también ese acercamiento a la práctica escolar a partir de experiencias de observación y práctica educativa para finalmente ir al ejercicio docente o práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Se deja de lado la teoría y esto saca a relucir que como dice Quintanilla (2007):

La práctica docente no puede mirarse sólo como una actividad que se ha de perfeccionar para actuar mejor, pues eso impediría visualizar la manera en que ésta y la teoría se vinculan y se corresponden. Ello nos lleva a considerar, como señalan Carr y Kemmis (1990), que “no existe práctica sin teoría y teoría sin práctica”, pues una y otra están imbricadas, en tanto que a cada acción práctica le antecede una noción teórica (p. 498).

Este planteamiento es muy claro, teoría y práctica juntas y muy de la mano no puede pensarse ni enfocarse a una sola inclinación porque como ya se vio y tampoco se pretende ser tan extensivo en esto, genera apatía y poca conciencia y gusto por la actividad reflexiva.

En lo que concierne a la formación de la profesora Emma, su proceso estuvo centrado, a lo siguiente:

[...] Yo tengo la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Normal Superior de Hidalgo. La hice en el 1988 y la terminé en el 1992. Nos enseñaban maestros,

eran docentes de secundarias, de prepas hasta ya de Normal Superior también. Y, este, ellos nos fueron formando de acuerdo a los Programas a los Planes y Programas que había en Secundaria en ese tiempo. La metodología de los maestros era teórica – práctico, de los dos. Bueno; la mayoría; ¡pura teoría! Ya al último, en el último semestre ya fue cuando nos mandaron a practicar a las secundarias.

Los maestros en su mayoría eran teóricos. Así que mucha práctica pues, ¡no! Y, la verdad, a mí la teoría no me sirvió porque en ese tiempo cuando a mí me dieron mi plaza no trabajé en lo que yo estudié porque me iban a dar Telesecundaria y pues, ya después me cambiaron mi plaza y me mandaron a Primaria. Entonces, pues, lo que yo aprendí en ese tiempo, no lo llevé a la práctica. A lo mejor, sí algunas cosas, pero pues, no todo (E5 pp. 3-4).

El plan de estudios con el que fue formada la profesora Emma fue el del 1984. Uno de los propósitos centrales de este plan era formar maestros-investigadores por lo que su orientación formativa introducía otros saberes, muchos de carácter teórico que como lo señala Czarny (2003, p. 19) hizo que se privilegiara el estudio de materias teóricas desde una perspectiva más enciclopédica y, en menor medida, el desarrollo de habilidades. Además, este plan daba mayor posibilidad de que como estudiante reflexionara sobre su experiencia educativa, tanto anterior como la que vivían en ese momento, así como la de observación que realizaba en las escuelas, esto articulado con los cursos de investigación educativa para que posteriormente formulara propuestas didácticas.

Desde luego que los conocimientos transmitidos en esta formación no le fueron del todo útiles debido a que no labora para el nivel de alumnos para el que fue formada. Por tanto, los vacíos que existen en su práctica quizá sean mayores que los que deben estar existiendo en los otros docentes que acaban de ser referidos pero que justo tiene que ver con esos subterfugios que se emplean para ingresar a un nivel educativo sin tener la formación correspondiente. Recordemos, que la profesora es

“apoyada” en un principio para obtener la plaza en el nivel de secundaria pero que al final de cuentas se tuvo que conformar con la de educación primaria.

La formación cursada por la profesora Catalina en el Instituto Tecnológico Latinoamericano en Pachuca durante el 2006, estuvo apegada a la siguiente estructura:

[...] La verdad aparte de ser muy teórica nos llevaba un poquito más a la práctica. Todo lo que trabajábamos ahí era práctico aparte de lo teórico. Fui formada a nivel general porque le digo que soy Licenciada en Educación, pero puede ser preescolar, primaria, secundaria o a nivel licenciatura. Recuerdo que nos enseñaban a cómo dar clase aparte nos hacían hacer clases muestra. En cuanto a los planes y programas pues nos hacían leer todo lo que eran los programas, exponerlos y llevarlos a la práctica.

Lo que más me gustó de mi proceso de formación era cuando hacíamos investigación de casos. Me llamaba mucho la atención porque era cuando salíamos al campo, investigamos sobre niños, hacíamos entrevistas, encuestas en escuelas. Lo que no me gustaba era pues que había algunos docentes que por la practicidad o por lo que fuera ¡iban más a la teoría! Digo, no es que la teoría no sea importante, pero prefiero más la práctica (E4 p. 3).

La formación en esta escuela de carácter particular –porque no es pública y por tanto, diseña sus propios planes y programas de formación para docentes- recupera aspectos que la llevan a ser por la anécdota relatada, de mayor actividad práctica y menormente teórica. El hecho de favorecer o inclinarla a la práctica real quizá tenga relación con la creencia de que ésta brinda mayores elementos significativos e importantes para ser maestro. Lo cierto es que como lo asegura Zabalza (1989): “las prácticas acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica. Las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica” (p. 16).

Efectivamente, las prácticas sólo son una posibilidad de acercarse al mundo real de la práctica docente. Sin embargo, habría que tener cuidado porque no todo lo que se vive y se ve en esos espacios de experiencia real es formativo para el alumno en formación ya que los docentes encargados de atender ese espacio educativo muchas de las veces no tienden a actuar de manera ética y profesional sino por el contrario, su labor en el aula suele ser engañosa o simulada. La verdad únicamente la podrá vivir el estudiante cuando solo se enfrente a esa realidad sin una prescripción de por medio como en el caso de la profesora Catalina que al parecer existía una modelación previa de la enseñanza a los alumnos para que una vez que estuvieran practicando supieran como hacerlo.

En relación a su preferencia por la práctica y no por la teoría cabe decir que como ya se mencionó en líneas más arriba, es hasta cierto punto comprensible esta inclinación ya que el mismo modelo de enseñanza así lo propició. No obstante, es importante referir que en concordancia con Carr y Kemis (1990):

[...] es siendo teorizadas, que las prácticas tienen sentido, y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia histórica, social y material. La teoría no consiste solamente en palabras y la práctica no es sólo mundo comportamiento; la teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno de otro (p. 31).

Bajo esta perspectiva, valdría la pena señalar que si ambas, es decir teoría y práctica, son constitutivas, entonces no sólo el teórico puede teorizar ni sólo los maestros pueden ser practicantes de la educación sino por el contrario existe la posibilidad de que un mismo sujeto pueda realizar las dos acciones y en este caso, puede ser el docente.

Hemos visto, en el primer capítulo que la gran mayoría de los agentes investigados ingresaron a la docencia por causas fortuitas relacionadas con la falta de economía y de oportunidades para ingresar o permanecer en la escuela profesional de su preferencia siendo en este caso las motivaciones extrínsecas provenientes de su contexto familiar, social, las derivadas de su propio género así como las de la misma

profesión (la idea de la certeza laboral) y sólo en un caso (Profesora Emma) la vocación como factor intrínseco, lo que los llevó a elegir la profesión.

Del mismo modo, fue posible reconocer que el ingreso de estos docentes al nivel de Educación Primaria se dio por distintos mecanismos entre los que destacan: la asignación de plazas (Mtro. Ramiro) al término de la Normal, el examen de oposición en el caso del profesor Norberto, profesora Rocío, profesor Emilio y profesora, Carmen. Ésta última su llegada al nivel fue por decisión de la SEP, debido a la falta de docentes en una escuela primaria. Su plaza concursada era para laborar en educación secundaria . El resto (profesora Teresa, profesora Catalina, profesora Emma, profesora Claudia) su entrada se debió a los subterfugios que se empleaban hasta antes del examen de oposición: relaciones clientelares con los fieles del sindicato ya que todas –excepto, la profesora Claudia quien solo cuenta con Bachillerato- tienen la Licenciatura en Educación Media Superior con diferentes especialidades.

Ahondar en todos estos aspectos a lo largo de ese capítulo permite por un lado, comprender la gran heterogeneidad de perfiles que existe en el nivel de Educación Primaria debido a la facilidad de acceso. Por otra parte, es posible advertir que a partir de que no se tiene un perfil profesional para el nivel donde se encuentran, existen grandes dificultades para el desarrollo de su práctica, siendo el mismo caso para los docentes que si son Licenciados en Educación Primaria y que queda asentado a partir de sus relatos mostrados en el segundo capítulo. Por lo que la formación como profesional continuo se vuelve para ellos el mecanismo perfecto para completar su formación docente, para apropiarse de las herramientas y así, enriquecer sus prácticas y que como veremos en el tercer capítulo, poco ha aportado a esta importante tarea que tienen de formar al otro.

También, es preciso identificar que la formación desde el ámbito personal de estos docentes ha sido una elección que ha convenido por la posibilidad que ésta les ofrece de satisfacer sus propias necesidades y/o intereses por lo que en este segundo capítulo, a través de la revisión de las políticas educativas y de formación

docente (1992-2013) ese interés en la formación de todos estos sujetos ha estado pensada a partir de lo que en su momento ha convenido establecer para cumplir con los ideales del Estado según su actual Proyecto de Nación.

La formación de los maestros ha estado supeditada a políticas educativas en miras de alcanzar viejos anhelos e innovaciones imprescindibles que han propiciado cambios recurrentes e inestables en los planes y programas y, en consecuencia el desarrollo de una concepción científica y crítica de la educación, de la función del profesor en la sociedad y de su propio papel como educador en ella. Se ha pretendido formar a un profesional que, como sujeto y objeto de transformación, sea capaz de promover y orientar el proceso educativo, así como de plantear alternativas de solución a problemas que enfrenta el desarrollo del sistema educativo, rescatando las experiencias positivas y superando con espíritu profesional los obstáculos que se presentan en su labor.

Lo cierto es que con ello, el Estado y su representante (SEP) han equivocado sus procesos ya que lo medular no está en diseñar e implementar políticas de formación docente que presuman de formar a todo un profesional de la educación cuando quedan reducidas al adiestramiento para entender y operar planes y programas que sólo tienen vigencia en el periodo de gobierno en turno. La formación inicial y continua tendría que ir más allá de esto, tendría que ser aquella que posibilite al docente trascender en su labor en cualquier época en que le toque desempeñarse. Sus conocimientos como se vio en este mismo capítulo no tendrían que ser perecederos sino por el contrario, tendrían que ser de amplio alcance y acordes a lo que realmente se vive en las aulas y a lo que verdaderamente necesitan sus propios alumnos.

Por el contrario, la determinación de los saberes del docente tendría que ser más en función a lo que cada Normal necesita, sugeridos por el mismo personal que labora en ellas y no por actores que desconocen la realidad de las aulas. Por su parte, las instituciones formadoras de docentes necesitan re-plantear las formas de trabajar de los formadores de docentes pues, como se apreció en este mismo

capítulo, ésta también influye en el tipo de profesional que están formando incluso, la misma escuela como institución podría desprenderse de sus ideologías que conllevan a que los sujetos formados en ellas construyan una identidad que poco favorezca la realización de su práctica. Debiera de promover un equilibrio entre la teoría y la práctica y dejar de favorecer la inclinación hacia cualquiera de las dos pues, esto entorpece y desvía la persecución y la concreción de las aspiraciones puestas en cada programa de formación docente.

Ahora toca, reconocer en el siguiente capítulo cómo se concreta la formación de estos docentes a través de la práctica una vez egresado de la escuela Normal o de la Universidad. A qué retos se han tenido que enfrentar desde sus primeros años de inicio en la docencia, cuáles son sus apuestas y las experiencias entorno a la formación como profesional continuo y, quién tiene la posibilidad de socorrerlas. Del mismo modo, cuál ha sido su papel a éste respecto. Por último, a qué obstáculos se enfrentan para seguir profesionalizándose y a qué conlleva ésta falta de preparación o capacitación en el ejercicio docente.

CAPÍTULO 3. LA PRÁCTICA DOCENTE: ENTRE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN CONTINUA

“La escuela es la realidad a la que deben adaptarse los nuevos docentes y, en cuanto se cierra la puerta del aula, se libran fácilmente del aprendizaje que han adquirido sobre la enseñanza en las escuelas de magisterio” (Britzman, 1986).

Ingresar o incorporarse al mundo laboral como un profesional plenamente autorizado: avalado por las autoridades educativas por lo general, constituye una fase en el que el docente novato tiene que asumir un papel concreto dentro del contexto de un salón específico. En éste, llega a “sentirse” y a “verse” así mismo como maestro y examina cómo fue configurado en la escuela formadora de docentes para ejercer su labor.

Este profesor Intenta recordar todos esos imaginarios institucionalizados y también los instituidos y a partir de ellos, comienza a desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar pues, como lo señala Rojas (2003): “nos formamos de las cosas que no son más que representaciones de una realidad inerte en sí misma, pero que cobra vida ante nuestros ojos gracias a los contenidos que nosotros mismos introducimos extrayéndolos de las profundidades de nuestra personalidad individual y colectiva, esto es, de nuestro imaginario” (p. 68).

Posteriormente, se convierten en aprendices voraces y buscan desesperadamente aprender su nuevo oficio. Esta necesidad se ve abatida por lo que observan o les aconsejan sus colegas, pero, además, por lo que vivencian a lo largo de su formación continua, y es así, como paulatinamente logran desprenderse o construir nuevas formas de desempeñarse en la docencia.

Desde luego, este proceso de apropiación o abandono de aprendizajes genera ciertas tensiones porque pierden la seguridad de lo que hacen, la certidumbre de lo que saben y es cómo buscan muchas de las veces que su empleador (el Estado) los ayude a mejorar sus competencias.

Éste capítulo tiene a bien, describir grosso modo las experiencias por las que atraviesan los agentes investigados una vez que concluyen su formación inicial y se insertan al mundo laboral de la docencia. Cómo es que luchan por sobrevivir y por asumir esos papeles que se desprenden de las diferentes políticas educativas pues, como se vio en el primer capítulo, la gran mayoría tiene perfiles distintos y ajenos al nivel donde se encuentran y los que son Licenciados en Educación Primaria acusan –en el capítulo 2- al Estado y a las escuelas Normales de acercarlos a unos saberes que además de estar alejados de la práctica real, tienen fecha de caducidad ya que no les posibilitan en lo sucesivo ejercer las prácticas exigidas por el currículum y por los distintos actores educativos.

Las diferentes políticas educativas y de formación docente revisadas en ese mismo capítulo, han configurado a la formación y las prácticas de estos sujetos a modo de alcanzar ciertos ideales de Estado pero los han dejado desprotegidos de saberes que resultan básicos para el profesional de la educación que tanto aclaman, por lo que en este tercer capítulo también será posible identificar sus demandas hacia una formación como profesional continuo que los acerque a los conocimientos y de ese modo, les ayude a mejorar sus prácticas.

Del mismo modo, se ahonda sobre sus expectativas de crecimiento y mejora profesional siendo éstas opacadas por algunas limitaciones entre ellas, la precariedad de su salario. Estos aspectos señalados en su conjunto finalmente desembocan en la realización de prácticas simuladas por que al no contar con un perfil profesional, con una formación inicial y continua sólida; desarrollan su labor valiéndose de estrategias que no son creadas, pensadas ni mucho menos reflexionadas por ellos mismos sino por plataformas que están a cargo de personas dedicadas al diseño de materiales para facilitar las prácticas de los maestros o que

son sugeridas por grupos virtuales, principalmente de Facebook que además como lo señala la profesora Rocío, “les coarta en gran medida su espíritu de invención y de investigación” (E6 p.9).

Desde luego, la ejecución de estas prácticas afectan indudablemente la concreción y el logro del proyecto educativo y precisamente, esto también será descrito en este capítulo.

3.1 Desafíos de la formación docente frente a los primeros años de docencia

Parece increíble, pero los docentes principiantes al insertarse en el desarrollo de la profesión tienen que cumplir con dos grandes tareas: deben enseñar y deben aprender a enseñar. No importa el programa de formación inicial que hayan cursado porque como ya se señaló en el capítulo anterior, la formación de algunos profesores de la zona 340 es muy variada y recibida en diversas instituciones formadoras de docentes (Normal básica, Normal Superior, Institutos y Universidades). Para todos ellos, el cometido es el mismo. Pero, ¿qué sucede en estos primeros años de inserción o de inicio a la docencia? ¿a qué contradicciones y demandas se enfrentan estos docentes? y, ¿de qué manera las socavan?

Los primeros años de servicio de los docentes son, sin duda alguna, momentos importantes para su trayectoria. Al fin, transitan de estudiantes a docentes y posiblemente, todavía se encuentren en ese proceso de lucha para establecer su propia identidad personal y profesional. A este último señalamiento, valdría la pena referir que “la identidad se conforma a partir de las significaciones imaginarias sociales, a través de las cuales el sujeto construye significaciones sobre *sí mismo*, de esta manera la sociedad induce y dirige sus discursos, rituales, relaciones y formas de comportamiento” (Anzaldúa, 2012, p. 59).

Son muchos los factores que contribuyen a la conformación de ambos aspectos y no son del todo procesos acabados sino por el contrario, están en constante reconfiguración. Veamos las razones:

Dubar (2002) –citado por Castañeda (2009, p. 89)- sostiene que la identidad personal es:

[...] un proceso de apropiación de recursos y de construcción de referencias, un aprendizaje experiencial, la conquista permanente de una identidad narrativa (sí en proyecto) a partir de y en la acción colectiva junto con otros que se ha escogido. La identidad personal implica la aplicación de una actitud reflexiva (sí mismo) a partir de las relaciones significantes y en ellas (amorosas, pero también competitivas y cooperativas, conflictivas y significantes) que permiten la construcción de la propia historia (sí) al mismo tiempo que su inserción en la historia (nosotros) (p. 227).

Al mismo tiempo señala que esta se construye toda la vida y que se conquista muchas veces contra la identidad asignada a partir de distancias que no excluyen la continuidad, pero sí permiten hacerse reconocer por sí mismo y no como producto del medio estatutario y cultural. Se puede decir entonces, que, a partir de formas de identificación para los otros, las personas tienden a construir identidades para ellos mismos, se apropian subjetivamente de la identidad cultural o estatutaria atribuida o heredada. La experiencia del profesor Norberto da cuenta de ello:

[...] Se dice que nosotros como docentes en nuestro quehacer docente debemos de ser el docente que quisimos tener desde niños (E1 p. 2).

Para este maestro, ser docente es convertirse en aquella figura que idealizó en alguna escuela durante su formación en la infancia. Hubo una identificación previa con algún profesor o profesora que sin duda alguna marcó la percepción del papel de esta representación de ahí que se empeñe en convertirse en un “ideal” para los otros. Esta identidad construida viene así, a ser heredada no por designios de su empleador que es el Estado sino por la misma experiencia que tuvo.

No obstante, también existe en él una actitud reflexiva a partir de ciertas relaciones significantes mediante las cuales busca trascender en sus alumnos, padres e iguales:

[...] Los docentes podemos persuadir a las demás personas, tanto a los padres de familia, a los alumnos. En donde los alumnos pequeñitos lo que diga el maestro, lo toma como cierto, aunque, papá o mamá diga es que eso no es lo correcto, es que eso me lo dijo mi maestro. Y ¡yo le creo a mi maestro! (E1p. 2).

Nosotros educamos a través del ejemplo. Si queremos hablar en cuestión de disciplina pues como docentes tenemos que llegar temprano, ser responsables. Para mí, ser docente significa ¡El ejemplo a seguir! (E1 p.3).

Mi práctica la he tratado de desarrollar éticamente. Como le vuelvo a repetir, es cuestión de poner el ejemplo. Si a mis alumnos les pido que lleguen temprano, yo estoy temprano. En cuestión de disciplina, de orden, pues, yo soy el primero que practico eso (E1 p. 7).

A él, le ha interesado configurar la identidad personal de sus alumnos a partir de mostrar ciertas conductas que considera importantes y que, además, ponen en juego su ética profesional. La ética profesional como lo señala Yurén (2005): casi siempre refiere a “un conjunto de pautas de valor, códigos de conducta, derechos y obligaciones de los profesionales que han sido establecidos explícita o tácitamente como válidos. Este conjunto constituye en realidad la eticidad de la profesión” (p. 38) y por tanto, como lo señala la autora; se antepone a las decisiones del sujeto y se le impone a éste.

Quienes ejercen la carrera de docentes, como en el caso del profesor Norberto, van incorporando alguno o todos los elementos de la eticidad existente a su sistema disposicional para configurar el *ethos profesional*, es decir, una manera específica de comportarse en relación con los otros en el campo profesional, que se vincula con un modo de ser. El *ethos profesional* de acuerdo a Yurén es: “eticidad internalizada, motivación y cuidado de sí bajo las formas de autorregulación y de ideal al que se aspira” (2005, p. 39).

Influir en la conformación de la identidad personal de los alumnos mediante el *ethos profesional* también forma parte de las aspiraciones del Maestro Ramiro:

[...] Yo considero que el hecho de poder contribuir desde mi posición como docente me obliga primero a ser mejor persona cada día para lograr incidir en que mis alumnos sean mejores personas. Después, forjar en ellos una identidad, forjar en ellos un pensamiento crítico, forjar en ellos una expectativa de vida. Eso es lo que considero relevante.

Esto se logra, siendo congruente conmigo mismo, sí eso es lo que quiero que sean mis alumnos tengo que primero serlo yo. Si tomamos en cuenta que el aprendizaje se da predicando con el ejemplo, tendría que recurrir primeramente a eso. Si quiero que mis alumnos lean, tengo que, primero leer yo. Si quiero que mis alumnos mejoren su conducta, tienen que ver primero en su maestro un agente de cambio, un agente capaz de sustentar de, mostrar con hechos lo que está diciendo con palabras (E3 pp. 23-24).

Pareciera que en estas palabras además del *ethos profesional* se hace presente Bandura con su teoría del aprendizaje por imitación. Los alumnos aprenden imitando al maestro. Esto también tiene mucho de cierto y sirve para construir y reconstruir las identidades personales. Al menos el profesor Emilio así lo hace expreso:

[...] Como maestros nos toman a veces hasta como modelo. Nos dicen: ¡Quiero ser como el maestro! O ¡El maestro es así! Y, varios de nuestros hábitos en el salón también lo reflejan ellos porque a veces el decir: ¡Gracias!; el decir: ¡Por favor! Realmente, ellos lo aplican y dicen: ¡No! ¡Así, no porque dice el maestro que eso no es correcto! (E8 p. 1).

Se pensaría entonces que los maestros logran imprimir esa sustancia ética que los caracteriza bajo una determinada forma a la que puede denominarse “motivación”, que en términos de Foucault (1988, p. 200) es un modo de sujeción en la que los

alumnos se sienten invitados o incitados a hacerse y a reconocer sus obligaciones morales. El Maestro Ramiro así lo experimentó:

[...] Cuando uno busca identificarse con algo o con alguien encuentra necesariamente a ¡alguien a quien tratar de imitar! En este caso, puede ser en un sentido positivo o negativo. Uno a veces imita, algunas cosas que no son las más propias en el ámbito social pero también uno puede imitar a alguien que sí está haciendo las cosas, entre comillas ¡correctas! Y, creo que alguien que me dio siempre la confianza de hacer las cosas fue precisamente, el maestro de filosofía (E3 p.7).

Todos estos señalamientos dan cuenta de lo que Castañeda (2009, p. 90) y Dubar (2002) vienen diciendo con respecto a que la identidad del yo no es como tal una esencia, sino un sistema de relaciones y de representaciones como resultado de su inscripción en una multiplicidad de círculos de pertenencia y de contextos en los que actualiza todas las dimensiones de su identidad, esto indica que no es definitiva sino por el contrario se tiende a la construcción de otras más.

Esta identidad personal junto con la social, integran las representaciones vinculadas al ejercicio de una profesión. Dubar (2002) –citado por Castañeda (2009, p. 91) llama identidades profesionales a las normas identitarias que se pueden localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remuneradas y que están en relación directa con ciertos modelos culturales o lógicas de actores organizados, pero no son solamente observadas en la relación directa sino también en el curso de la trayectoria laboral.

Estas identidades profesionales tienen por supuesto características específicas según los modelos culturales y condiciones laborales. En el caso del magisterio como lo señala Castañeda (2009, p. 92) se construyen con referencia al conjunto de actuaciones, conocimientos, destrezas y valores que contribuyen lo específico de ser profesor y con referencia a los fines y prácticas del sistema escolar y del contexto sociocultural en que realiza el trabajo docente. Por ejemplo, el Maestro Ramiro recupera en sus argumentos parte de esa identidad que logró construir a

partir de lo señalado en los discursos pedagógicos durante la gestión Calderonista y de Peña Nieto:

[...] El docente ha dejado de lado su papel relevante en la sociedad que es el de ser un actor, un agente de cambio en la sociedad. Los medios de comunicación, la sociedad en general y el mismo sistema le han restado bastante importancia al maestro. De haber sido un factor decisivo en la transformación de nuestro país ha pasado a ser un agente que suele considerarse hasta cierto grado poco relevante (E3 p. 23).

Estas identidades o formas de ser maestro en ambos periodos, estaban determinadas ampliamente por lo que en ese momento se consideró que debía cumplir con su papel el docente en formación y el docente en servicio. Las aspiraciones apuntaban a tener un maestro que además de enseñar a sus alumnos pudiera ampliamente contribuir a los ideales del Estado de ahí que se le comenzó a generar la concepción de “agente de cambio”, “actor” [...]. Y, que, además, fueran contra atacadas estas identidades con las críticas hacia la formación de los docentes y con la puesta en marcha del examen de oposición para el ingreso al magisterio en el periodo de Calderón y la evaluación del desempeño o para la permanencia en el 2013 durante el gobierno de Peña.

Esta última hundió ampliamente la identidad que hasta el momento tanto docentes como padres de familia y la sociedad en general habían construido entorno a la “buena” docencia. La descalificación fue tal que como lo expresó también la profesora Claudia, dejó de ser su papel esencial para la formación de las nuevas sociedades:

[...] Yo ya me sentía toda decaída en cuanto a lo que es nuestro reconocimiento en la sociedad como maestros porque le digo, no nada más fueron medios de comunicación si no ya ¡fue vivirlo así! Fue vivirlo así con mis padres de familia. Como que me decían: ¿Sabes qué maestra? como que no, ¡no me gustas tú para maestra! (E7 p. 22).

La identidad profesional es en sí, dinámica porque depende de las transformaciones de las formas de trabajo, de las formas de racionalización y de control de los productos del trabajo, de la lógica de competencias exigidas tanto en el ámbito educativo como laboral.

En el contexto (años 1991 al 2014) en el que fueron insertados algunos docentes de la zona 340 al campo laboral, las competencias eran traducidas en un saber, saber hacer y saber estar, pero asentadas en las cualidades exigidas bajo la idea de éxito y eficacia. Estas cualidades dan la impresión de que a los docentes se les mantenía desde entonces como hasta ahora, en una lógica empresarial cuyo principio es que puedan dar lo mejor de sí mismos a partir de su iniciativa, responsabilidad laboral, compromiso profesional y trabajo en equipo.

Desde luego, lograr ambas cualidades desde sus primeros años de servicio representó y sigue representando un reto y un desafío. Primeramente, porque a pesar de que algunos tienen la formación inicial en educación primaria la realidad a la que llegan se les presenta como algo compleja sino es que, distinta a lo que en sus años de formación para maestros habían visto o enseñado sus maestros. Tal como ocurrió con la profesora Teresa:

[...] Mi formación fue buena por qué aprendí muchas cosas, pero ya en la práctica ¡si es muy diferente! Ya no es la teoría nada más si no que ya es enfrentarse a situaciones diferentes. A situaciones con distintos tipos de alumnos, distintos tipos de aprendizaje, sobre todo estilos de aprendizaje de los alumnos (E2 p. 17).

Por supuesto, que la práctica real es diferente a la realidad que se vive y se enseña en las aulas de formación. Desafortunadamente, existe una disparidad que hace que cualquier docente sufra desde el inicio de su labor un verdadero choque de realidades.

Veenman (1984, pp. 143-178) popularizó el concepto de “choque de realidad” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de

docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje –del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos-, y caracterizado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. La experiencia de la profesora Teresa así lo comprueba:

[...] ¡Fue difícil al principio! Le vuelvo a repetir, sí, este fue un poquito complicado, pero yo ya tenía a mis hermanas que ya llevaban tiempo trabajando. Entonces, con ayuda de ellas siempre me apoyaron y me daban algunas sugerencias. Siempre me sugerían: ¿sabes qué? ¡Esto te va a servir! (E2 p. 10).

Lo más difícil fue elaborar la planeación ¡creo que todavía se me dificulta! A mí me tocó todavía cuando nos daban los programas y donde únicamente íbamos palomeando las actividades que uno iba realizando con los alumnos. Pero ya después de eso vinieron varias reformas donde teníamos que elaborar la planeación. Entonces, ahí sí fue un poco más complicado, pero, ahora sí que con ayuda de mis hermanas pues eran ellas las que siempre me apoyaban ¡me sugerían! Yo creo que por eso pude hacer mejor mis planeaciones y mi trabajo en el aula (E2 p. 10-11).

Evidentemente, la formación de la profesora (Licenciada en la especialidad de Geografía) difiere de la requerida para trabajar en educación primaria por lo que desde un inicio la lleva a buscar formas de sobrevivir y para ello, surge el acompañamiento de las hermanas. Son ellas quienes a través de la experiencia le indican cómo puede desarrollar su labor, aunque como también lo destaca, el tener un programa a manera de recetario facilitaba en su momento mayormente el desarrollo de la práctica. Concretar ideas o maneras de desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en un plan de clase no es cosa sencilla porque como lo expresa Ferry (1990):

Es necesario contar con los conocimientos y los modos de razonamiento propios de las disciplinas a enseñar. Usted debe reorganizar este saber desde la perspectiva de su transmisión e iniciarse en la didáctica. Pero, su capacidad debe ser doble: es

necesario que adquiriera los conocimientos sobre el desarrollo del niño, sobre los procesos de aprendizaje, sobre los métodos de evaluación, sobre el funcionamiento de grupos, sobre la institución escolar, etc. Pero el estudio no es suficiente. Tendrá que adquirir también un “saber hacer”, “habilidades” adquiridas a través de adiestramientos sistemáticos en el transcurso de sesiones de simulación, en cursos donde usted dará lecciones bajo supervisión, y después, poco a poco, como responsable. Es así como usted logrará obtener viáticos gracias a los cuales podrá abordar el oficio de enseñante con seguridad (p. 68).

No contar con la formación precisa finalmente sí limita aún más el desarrollo de la práctica en el aula de ahí que la profesora reconozca que a la fecha planear sigue siendo una de sus dificultades y no se duda en que la didáctica (como lo veremos al final del capítulo) también siga representando un problema. La experiencia de la profesora Emma también da constancia de algo semejante:

[...] Cuando yo entré a trabajar en Primaria pues para mí todo fue nuevo ¡muy diferente! Este, ¡sí me costó muchísimo! Pero igual, encontré el apoyo de compañeros que me ayudaron, que me fueron guiando cómo hacerle, qué tenía que hacer y sobretodo ¡no sabía cómo planear!, ¡qué métodos habría que utilizar para que un niño aprendiera a leer! Entonces, sí me fui guiando, igual, en el Programa que era del 1993 pero, sí fue muy difícil para mí, desempeñarme en un nivel para el que no fui formada.

Sí me costó mucho porque yo de secundaria a primaria pues sí es diferente. Entonces, ¡sí fue muy difícil para mí! Sí, me costó adaptarme y hasta la fecha sí me sentiría preocupada que me dieran un primero, un segundo porque sí me costaría mucho para enseñarles, por ejemplo; a leer ¡Sí me costaría! Y, bueno, con el tiempo puede ser que vaya teniendo la experiencia, ¡pero no es lo mismo a que te sepas todo lo que te enseñaron en la Normal Básica al Medio Superior! Lo que me enseñaron en la Normal Superior no me permite trabajar en el nivel en dónde estoy.

Por ejemplo; cuando llegué a esta escuela en Tecozautla yo no sabía cómo enseñarles a leer a los niños y me dije: ¿qué voy a hacer? Y, a veces, en ese tiempo pues veía el Programa y trataba de entenderlo y guiarme con él, pero sí se me dificultaba y ¡se me sigue dificultando! (E5 p. 5-6).

Tiene la licenciatura en Ciencias Sociales por lo que vive situaciones parecidas a las de la profesora Teresa. También, ha sido insertada a un nivel que no le corresponde y que, por tanto, desconoce cómo desempeñarse en él. Ha sido apoyada pero finalmente existe en ella esa incompetencia e incluso, incertidumbre porque no sabría cómo formar a cierto grupo de alumnos. Esto demuestra nuevamente que la formación inicial sigue siendo como se ha venido señalando, algo indispensable sino es que básico para ejercer cierto tipo de docencia y si se pone en duda lo referido, la experiencia de la profesora Rocío así lo reafirma:

[...] Fue así como que de nervios porque era una escuela multigrado. Tenía tercero, cuarto y quinto y apenas iba a iniciar a trabajar. Nunca antes había trabajado así, con tres grupos y sí fue de nervios porque dije y ahora ¿qué voy a hacer? La verdad ¡yo sí me apoyé de mi cuñada! Ella estaba en primaria. Entonces, yo sí me apoyé de ella y de mi hermano que es maestro de primaria para realizar mis planeaciones porque para mí, sí era complicado tener tercero, cuarto y quinto. O sea, ¿cómo voy a atender tres grados al mismo tiempo? Tenía que trabajar actividades similares de acuerdo a su grado de complejidad: cuarto, quinto y sexto.

Entonces, sí fue un poco difícil hacer mis planeaciones para ese nivel porque yo estaba acostumbrada a hacer para secundaria y ¡sólo de una materia! Entonces, ¡sí se me complicó hacer mis planeaciones en cuanto a eso! También tengo dificultades metodológicas en cuanto a métodos para enseñar. Tengo sólo una especialidad que es la de Geografía y pues, sí es muy diferente (E6 pp. 4-5).

Aquí, la dificultad para enseñar a alumnos de educación primaria se hace también presente y con ello la socialización profesional. La cual como se ha visto en las otras

experiencias narradas se produce con mayor intensidad debido a que interesa saber con rapidez cómo resolver los problemas prácticos de la enseñanza. Aquí es donde empiezan a abandonar los conocimientos adquiridos en su formación inicial y comienzan intensivamente a hacerse de otros. Lo mismo pasó con la Profesora Carmen:

[...] Pues, sí ¡algo complicado! Porque yo antes había estado cubriendo interinatos en Telesecundarias entonces, me mandan a primarias y dices: ¡chiquitos y tercer año! Sí fue algo más que nada, primeramente ¡un reto! Un reto de que dice: ¡No, tengo que ponerme las pilas con ellos! ¡Tengo qué saber cómo trabajar! Afortunadamente, en Pachuca tengo unas tías que se dedican al magisterio. Una era supervisora y otra ya tenía 25 años de servicio y me pegué a ellas. Como sí, tenía buenas referencias de ellas, de sus métodos, de sus enseñanzas y todo eso. Me apegué a ellas y ahora sí que como ratón de biblioteca me fui y les decía: –Haber, ¿cómo le hago? ¿Cómo va esto? Y me prestaban libros, me prestaban guías, ¡me guiaban cómo actuar ante! O ¡cómo pararme! ¡Cómo pararme ante los niños! Porque al final de cuentas ¡mi formación era otra! Y sí, gracias a Dios pues dentro de lo que cabe, lo que pude en su momento pues sentí que lo hice o me esforcé para hacerlo pues ¡bien! Y, pues ¡ahí estamos! (E9 p. 4-5).

En efecto, la profesora tiene una formación en Biología misma que ponía en práctica en otro nivel educativo y que por lo mismo la lleva a entrar en una crisis que se ve contrarrestada por la ayuda de familiares docentes de educación primaria. En este caso y en todos los demás mencionados como lo señala Vaillant y Marcelo (2015, p. 96), la dimensión “eficiencia” juega un papel psicológico relevante. En cualquier área de conocimiento o nivel, los docentes principiantes (y en servicio como veremos en el apartado 3.2) a menudo quieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas de forma eficiente. Quieren aprender cómo gestionar la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, cómo gestionar grupos [...] En

general están más ocupados por los “como”, y menos por los porqués y cuándo. Esta también fue la peripecia de la profesora Claudia:

[...] La escuela se llamaba Revolución y estaba en el centro del municipio de Mangas. A ésta acudían niños de padres preparados. Eran licenciados, maestros, etc. Además, iban todos los hijos de una familia muy reconocida y respetada en el lugar. Era muy difícil trabajar ahí, requería de mucha responsabilidad y ¡Yo sin profesión! ¡Imagínese como estaba!

La ventaja que tenía es que mi hermana era maestra de educación primaria, entonces, le digo: ¿Qué hago? Y, me dice: ¡No! ¡Yo te voy diciendo que vas a ir haciendo! ¿Sabes qué? ¡Órale vente! Y, ¡Ten este libro y este autor y ponte a leer y planeaciones y todo! Entonces, ya con eso yo llegaba con material pues ¡ya fue más fácil! Pero, sí, de repente, el que yo llegue y me pare en frente a un grupo y luego, frente a una reunión de padres de familia que pues yo ni ¡sabía qué cosa estaba yo haciendo! Sí, ¡fue fuertecito! Y, luego con ese tipo de papás que eran muy ¡aguerridos, muy exigentes! Así, como que ¡Yo quiero a mi maestra que sepa! ¡Que me enseñe y que me saque a mis niños!

Pero, pues ya con el apoyo que me iban dando mis compañeros de centro de trabajo y mi hermana pues, ya fue más fácil. Como mis compañeros eran también de nuevo ingreso pues, aunque sí tenían la teoría pues como que la práctica también nos dejó a todos como que ¡shockiados! Yo sí me pegué mucho también con mis compañeros. Les dije: ¡Miren! ¡Yo no tengo la formación! ¿Qué hacemos? Yo cuando algo se me atoraba, yo iba y les decía: ¿Sabes qué? Fíjate que me pasa esto ¿qué hago? Ah, pues ¡yo te voy a decir cómo hacerlo! Y, me decían y me llevaron. Ahora sí que yo me formé con ellos (E7 pp. 3-4, 6).

Desarrollar la práctica docente para esta profesora también resultó altamente complejo. Principalmente, porque ella a diferencia de los demás docentes señalados no tenía ningún tipo de formación en docencia. Aunque, como ya se dijo

en otros momentos, ni teniéndola es garantía total para poder desempeñarse eficazmente y lo que hace de igual manera creíble esta aseveración son las palabras de la profesora Claudia cuando dice que sus compañeros de nuevo ingreso a pesar de que tenían la teoría (quizá se refería a la formación) la práctica los había desconcertado. Hubo nuevamente aquí un choque de realidades y eso pone en jaque otra vez a las escuelas formadoras de docentes. La propia SEP así lo reconoce:

Las escuelas normales han cumplido, a lo largo de su historia, con una función importante en la consolidación del sistema educativo nacional [...] también es cierto que muchas de ellas no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior (SEP-SEBYN, 2003, p. 30).

Esto es razonable ya que el sistema normalista apostó a la formación (en este caso básica) como algo para toda la vida profesional, como una formación concluida, cerrada, terminada, sin advertir la imposibilidad de que una profesión que se ejerce estrechamente vinculada con el saber pudiese permanecer estática. Cuando un docente ingresa al servicio tal vez no imagina que va a encontrarse con esas peculiaridades en las aulas y es que, como lo destaca el Maestro Ramiro, “Uno como docente cuando egresa tiene unas expectativas. Tiene un estilo de docencia que entre comillas es para lo cual fuimos diseñados” (E3 p. 21).

Existe una formación precisa que fue la recibida pero que también puede no ser la que más ayude a cumplir con su cometido. El profesor Emilio hace referencia a lo siguiente, “Yo creo que la práctica es donde realmente te llegas a formar como maestro” (E8 p. 6).

La experiencia práctica va por supuesto, dotando al docente de una formación que no se recibe en su totalidad en las escuelas formadoras de maestros pues también es imposible que le enseñen y que almacene un sinfín de conocimientos y habilidades, pero por lo menos, ésta debiera dotarle de lo necesario para desempeñar las funciones y tareas requeridas en el aula. Tampoco puede ser tal

que no sepa el docente que hacer ni como ejecutar sus responsabilidades ya que lo único que se generaría es lo que hasta ahora se ha podido identificar en todos estos maestros que no teniendo la formación adecuada para el nivel en donde están, se han convertido en imitadores acríticos de las conductas observadas en y aconsejadas por otros docentes.

Barrón (2017, p. 29) destaca algunas competencias prioritarias que el docente debe demostrar y que son:

- Dominar los saberes –contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza.
- Provocar y facilitar aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de enseñar, sino de lograr que los alumnos aprendan.
- Interpretar y aplicar un currículo, y tener la capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales.
- Ejercer su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo.
- Comprender la cultura y la realidad locales, y desarrollar una educación bilingüe e intercultural en contextos bi- y plurilingües.
- Desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación, teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo.

Estas finalmente, vienen a representar también parte de los desafíos y retos que deben afrontar algunos de los docentes de la zona 340 y que justo pueden afianzarse o desarrollarse a través de la formación continua por lo que ésta se ha convertido para ellos en su gran apuesta. Y, precisamente, de eso habla el siguiente subtítulo. ¿En qué radica para ellos la importancia de estar capacitados y actualizados de manera frecuente? ¿Hasta dónde esa necesidad ha sido atendida y de qué manera ha coadyuvado a sus prácticas en el aula?

3.2 La apuesta de los docentes de la zona 340 hacia la formación continua

La formación continua se trata de una modalidad de formación docente sobre saberes específicos, y de perfeccionamiento de la práctica en el aula. La integran diversas vertientes con rasgos muy diferentes: actualización, capacitación y superación profesional.

Por actualización se entiende –según la LGSPD (2013, p. 2)- la adquisición continua de conocimientos y capacidades relacionados con el servicio público educativo y la práctica pedagógica. A partir de ella es como el Estado puede asegurar la correspondencia entre los cambios en el avance del conocimiento, los planes y programas de la educación básica y la formación de los maestros. En cuanto a la capacitación, la refiere al conjunto de acciones encaminadas a lograr aptitudes, conocimientos, capacidades o habilidades complementarias para el desempeño del servicio. Sirve en este caso para preparar a quienes no tienen la formación profesional adecuada para asumir las funciones docentes. Con respecto a la superación profesional, está centrada en la obtención de grados superiores a la licenciatura.

En lo que concierne a algunos docentes de la zona 340 la necesidad de capacitación y actualización se hace presente por varias situaciones que parecen tener una relación muy estrecha y justificada. Por ejemplo, en el caso de la profesora Teresa su deseo radica en:

[...] Sí es importante capacitarnos, actualizarnos para estar actualizados, informados de lo que los alumnos requieren hoy en día porque ya son otras generaciones, otros tiempos, otros niños, ellos necesitan de ¡otra forma de aprender! Es importante que nos capacitemos para ofrecer un mejor servicio a los niños (E2 p. 22).

Capacitarse y actualizarse –en el caso de esta profesora- es una manera de obtener las herramientas necesarias para atender las necesidades de aprendizaje de sus

alumnos. Esta lógica desde luego, se ve acompañada de la influencia que ejerce el Estado a través del sistema educativo pues al final de cuentas es quien con mayor rigor exige que los docentes estén preparados para cumplir las demandas de formación de las nuevas generaciones. De ahí, las políticas de formación y de profesionalización docente que se discutieron en el apartado 2.1.

Para la profesora Catalina su importancia radica en que “Todos los docentes debemos estar capacitados y actualizados constantemente para poder rendir o mejorar nuestra práctica docente” (E4 p. 9).

En efecto, ambos procesos de formación deben ser recurrentes y de gran apoyo para las prácticas de los maestros. Sobre todo, porque los tiempos son dinámicos y con ello, la sociedad que lo transcurre. Entonces, esto exige un docente que mejor esté preparado para poder garantizar los aprendizajes en los estudiantes. Existen evidencias que muestran que un alumno aprende de lo que mejor saben enseñar sus maestros y si este no está preparado poco puede ayudar a que desarrolle sus conocimientos, habilidades y destrezas.

Estas perspectivas también son abrazadas por el Profesor Emilio:

[...] Yo creo que el seguirme preparando debe ser algo importante porque todo lo que se desarrolla en las escuelas va cambiando, se va modificando, se va modernizando y si nosotros también no estamos actualizados pues, también yo creo que será difícil que podamos controlar a un grupo o lograr todo lo que nos propongamos (E8 p. 25).

Los cambios son vertiginosos, constantes y la educación debe poder contribuir a hacerles frente. Ello implica que los docentes como el profesor Emilio generen, sientan ese deseo vehemente por el adiestramiento porque además es una obligación de corte ético, el tener que formarse de manera permanente. Es una responsabilidad personal que como lo refiere el Maestro Ramiro:

[...] Obviamente, la capacitación y la actualización siempre nos van a ayudar como docentes. ¡Uno nunca termina de aprender! Por más que uno diga que: ¡ya me actualicé!, ¡ya cursé esto! ¡Siempre hay cosas en las que podemos ir mejorando, podemos ir perfeccionando! Quien considera que ya lo sabe todo pues, empieza precisamente a decaer (E3 p.19).

Las palabras de este maestro llevan a recuperar otro significado de la palabra formación, referido por Ferry (1990): “la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (p. 52). Capacidades como es la de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de utilizar el cuerpo...Deseo que cuando se borra de la mente de los docentes puede llevarlos al anquilosamiento, pero, además, como lo destaca el Maestro Ramiro en su conversación:

[...] Eso da como resultado que muchas veces en la práctica docente se recurra a prácticas improvisadas, a prácticas rutinarias, a prácticas que tienen que ver más con el cómo yo fui formado, cómo a mí me enseñaron y entonces, se deja básicamente de lado todo lo que se pretende en el plan y programa de estudio (p. 12).

Las prácticas se permean de mayores vicisitudes que poco ayudan a cumplir con el papel de formar a los alumnos de acuerdo a sus expectativas, necesidades, contexto. Se hace necesario entonces, la formación permanente del docente porque a partir de ella se adquieren varios aprendizajes. El profesor Norberto así lo constata:

[...] Nosotros como docentes tenemos que ser capacitados y actualizados de alguna u otra manera para poder enseñar estrategias novedosas y de manera diferente, las cuales impactan en la vida social y cultural del alumno. Y, no nada más se desarrolle en el aula contenidos sino también haya una

proyección en cuestión de conducta y de educación en su contexto. (E1 p. 10).

[...] Capacitación y actualización primeramente como docentes, así como le dije, tanto para educar a la inteligencia emocional de los niños como para enseñarnos a nosotros cómo trabajarla en el aula. Saber atender problemas de conducta, cómo ser empáticos con los niños. También, cómo utilizar, emplear los programas en el aula, algunas estrategias de enseñanza y de aprendizaje de las diferentes asignaturas, etc. (p. 8).

La apuesta está en los saberes que diversifiquen el desarrollo de la práctica, pero, además, enfocados a trabajar con las subjetividades de los alumnos aspecto que vino a cobrar mayor auge en la reforma del 2013 con la inclusión de la inteligencia emocional a los planes y programas de estudio de educación básica en el 2017 a fin de mejorar el aspecto valoral, socio-afectivo de los alumnos.

Esta formación continua favorece a su labor como docente porque:

[...] Para ser competentes como docentes y dar buenos resultados necesitamos que nos capaciten y actualicen porque al ser capacitado y actualizado estamos hablando de algo práctico, de interactuar con los compañeros, interactuar con la misma persona que nos está dando a conocer ese tema (p. 14).

Mejora hasta cierto punto sus competencias, pero, su misma necesidad de lo práctico lo hace tener que priorizarla en los cursos de formación y lo mismo ocurre con la profesora Emma:

[...] Yo pienso que para que un programa de capacitación o de actualización realmente me apoye o me sirva, ¡deben de darnos ejemplos! porque a veces, ¡pura teoría, teoría y teoría y que leer y que pensar y piensan en todo, pero yo siento que esas capacitaciones y actualizaciones deben ser con ejemplos.

O sea, con material de que ¡así de hace esto y así debe de ser! O sea, ejemplos porque son casi pura teoría. Nos dan un cuadernillo y a leer. Entonces, yo siento que ¡sí nos hace falta que sea más práctico que teórico! Yo no digo que la teoría no sirva, pero también hace falta mucho la práctica. Porque la teoría pues, la podemos leer hasta en casa y la práctica pues ¡no! Los ejemplos, en realidad, decir: ¡cómo se van a hacer las cosas!

Los formadores de esos cursos de capacitación y actualización deben ser ¡prácticos! ¡Sólo prácticos! Que aquello que están diciendo lo lleven a la práctica pues, para que nosotros los veamos en realidad como es que ellos quieren que trabajemos (E5 p. 15).

Aquí, se hace con mayor énfasis el reclamo de lo práctico. Necesita ejemplos y directrices sobre cómo trabajar en el aula y es que justo, su falta de formación en educación primaria así lo amerita. Sin embargo, como lo señala Vaillant y Marcelo (2015): “ese profesional tiene que poder acceder al conocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y acción” (p. 40).

Ambos autores citan a Schön (p. 41) para referir sobre un aspecto muy importante del cual se habló en el apartado 2.4 y que tiene que ver con el uso de la teoría para reflexionar en y sobre la práctica. Habilidad a la cual se resisten ambos docentes (profesor Norberto y profesora Emma) a decir de su discurso pero que como lo destaca Schön (1992) sólo a través de las prácticas reflexivas se puede acceder a ciertos tipos de conocimiento, como el conocimiento tácito, producto de la experiencia acumulada en las actividades profesionales, y de la cual no es del todo consciente los docentes.

Ese conocimiento tácito esta en los patrones de actuación, por lo que es difícil de expresar; sólo es accesible a través de la reflexión en y sobre la acción. La garantía de ese conocimiento que por supuesto es distinto al técnico-instrumental (el preferido por todos los docentes entrevistados de la zona 340) es el que puede ser

capaz de hacer que mejoren a través de la reflexión. En fin, este conocimiento epistemológico debiera de arrancar desde su formación inicial, trascender a la formación continua y de ahí a la permanente. Ayudaría a combatir ese gran divorcio que existe entre la teoría y la práctica. Desafortunadamente, las experiencias de estos docentes dejan al descubierto que esto no ocurre así en ninguno de los planos antes mencionados sino por el contrario, continúan priorizando uno de los dos aspectos (teoría o práctica) en detrimento de alguno siendo que ambas resultan verdaderamente, necesarias.

Pero los deseos sobre la capacitación y la actualización también son de la profesora Rocío porque:

[...] Nos ayudan a saber cómo trabajar con los niños que están de rezago y yo creo que esos cursos ¡sí nos apoyan mucho! Me gustaría porque me hace falta saber qué hacer con mis alumnos (E6 pp. 7-8).

Desde esta óptica, la formación –de acuerdo a Ferry (1990, p. 50)- se puede contemplar como un proceso que puede favorecer el desarrollo y la estructuración de ésta persona que sin duda alguna lo puede llevar a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de reencuentros y de experiencias. Al menos, así ocurre con la profesora Claudia:

[...] Un curso ¡siempre nos ayuda! Le digo, ¡primero para aprender! porque algo, ya sea del compañero de al lado, del asesor o de lo que leí ¡algo me llevo! Y, siempre son buenos. Para mí ¡siempre fueron importantes! ¡Todos mis cursos que yo tuve! (E7 p. 21).

Evidentemente, la formación permanente de cada profesor es un proceso singular que como lo hace notar Ducoing (2019): “se desarrolla a lo largo de la vida, y se inscribe en su historia personal, familiar, social y profesional, pero con el otro. En efecto, a diferencia de la docencia que se ejerce frecuentemente en la soledad, nadie se forma solo, se requiere del otro, del extranjero, de los otros: aquellas

personas, aquellos grupos, aquellos colegas, alumnos que no son yo” (p. 205). Así lo re afirma la profesora Emma:

[...] Yo he tenido muy pocas capacitaciones y actualizaciones, pero sí, me han servido porque a veces trabajamos en grupo y contamos nuestras experiencias, platicamos: ¡oye, a mí, me sirvió esto; mira lo puedes hacer! Porque siempre en grupo nos hemos platicado sobre cómo enseñamos un contenido. Por ejemplo; lo de las fracciones o cómo hacerle para la producción de textos o lo que hacemos en la escuela, ponemos un ejemplo (E5 p. 13).

De ahí que, los cursos de formación continua se implementen en ciertos espacios y en lo colectivo porque como lo hace expreso la profesora Emma, la socialización ayuda a la construcción de aprendizajes y esto lo hace válido Vygotsky con su teoría Sociocultural: el desarrollo cognoscitivo como fruto de un proceso colaborativo. Los lugares que han servido para este proceso de adquisición de conocimientos en estos docentes (técnicos-pedagógicos y poco epistemológicos) han sido principalmente, los Talleres Generales de Actualización (TGA), Centro de Maestros y las Reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE).

Los TGA –según Castañeda (2009, p. 145)- tenían como propósito promover el conocimiento de los recursos educativos, favorecer la planeación de clases, generar la creación de estrategias docente y estimular la reflexión y el análisis de problemas educativos relevantes en el contexto laboral de los profesores. Estos talleres tenían una duración más breve que los cursos y se realizaban hasta antes de que se promovieran las reuniones de CTE en el 2013. La experiencia de la profesora Teresa lo hace evidente, “Siempre nos han capacitado con los talleres generales de actualización docente ahora ya son las famosas reuniones de consejo técnico escolar” (E2 p. 15).

Estos cursos eran impartidos por algunos docentes de la misma zona alrededor de una semana antes de iniciar el ciclo escolar. La profesora Emma lo confirma:

[...] En esta zona donde tengo 13 años. Recuerdo nada más los cursos que se daban al inicio de cada ciclo, los TGA que eran de una semana, pero ya no nos los imparten (E5 p. 10).

Se dejaron de impartir en el 2013 por lo que algunos docentes de la zona 340 tuvieron poca experiencia al respecto debido a la antigüedad en el servicio. No obstante, todos han tenido la oportunidad de acudir a los Centros de Maestros creados durante la gestión Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) después de la firma del ANMEB en 1992.

Los Centros de Maestros están planeados como espacios que puedan garantizar el apoyo permanente y sistemático para la profesionalización del quehacer docente y directivo de educación básica. Sin embargo, la experiencia del Mtro. Ramiro revela lo contrario:

[...] Hubo un curso reciente de la reforma nueva: Aprendizajes Clave, en donde fui a dos sesiones al Centro de Maestros y ¡con eso tuve para no regresar! O sea, cuando no encuentras algo sustancial que te ayude, que te mejore como docente pues, igual y mejor: ¡sigo siendo autodidacta y le seguimos así! (E3 p. 18).

He acudido por obligación al Centro de Maestros para los cursos que antes daban para Carrera magisterial. De ahí en fuera, lo reitero ¡de manera autodidacta! O, ya en el caso estrictamente del nivel primaria pues no he encontrado un espacio donde puedan ofrecer una capacitación o actualización acorde a las expectativas que yo tengo (p. 20).

Su asistencia en este espacio no ha sido de gran significancia debido a las prácticas realizadas por los formadores en turno. Estos al parecer han tenido ciertas

debilidades que ponen en el limbo la pertinencia de su saber hacia para los maestros que acuden a ellos para encontrar respuestas y soluciones para su práctica. Y, esto lo señala abiertamente el mismo docente explicando las causas:

[...] ¡Que falta compromiso y profesionalismo! Compromiso por quienes están al frente de las instituciones y profesionalismo porque bueno, ¡Yo no me atrevería a dar un curso que ni siquiera yo domino! ¡No me atrevería a afirmar cosas que son desde mi propia concepción y no desde lo que se está diciendo de manera teórica! Entonces, yo creo que este es un punto en contra de estas instituciones que se dedican a eso. Yo creo que no son relevantes. Para que fueran relevantes tendría que suceder primero que se involucraran de manera directa. Que fueran en sentido inverso. Si nosotros tenemos que ir allá a actualizarnos, yo creo que primero ellos tendrían que venir a ver qué estamos haciendo aquí.

A partir de ello, ahora sí; este empezar a diseñar los cursos. Tendrían que primero, ellos dominar todo lo que van a enseñar para que pudieran contestar, aclarar las dudas que en el magisterio puedan surgir. ¡Lo reitero: dos o tres sesiones en las que he estado presente, veo que no existe esa capacidad para poder...Y no es culpa de ellos, ¡es culpa del sistema! (p. 18).

En efecto, para que estos cursos resultaran pertinentes se hace necesario, la contextualización de los mismos y a su vez, la preparación y la formación apropiada para los formadores que los imparten. A este señalamiento se suma la crítica pertinente de Cuevas (2019): “es impostergable hacer una transición de la actualización a la formación continua vinculada a las necesidades e inquietudes de los maestros derivadas de su práctica de enseñanza. Con la cual, la operación de formación docente continua necesita ser generada desde las escuelas mismas, de maestros y directores para ser apoyada por las autoridades educativas” (p. 220). A estas últimas les compete vigilar y atender esas necesidades lo más pronto posible bajo mecanismos de eficiencia y eficacia.

Esta ha sido la misma experiencia para el profesor Norberto:

[...] En el 2011 hice un diplomado en cuestión de ese programa, pero igual, ¡No me llevé un buen sabor de boca con relación a los aprendizajes! Porque la persona que nos impartió ese diplomado pues tampoco, en realidad sabía al 100 por ciento el contenido de ese programa. Simplemente, lo íbamos leyendo, lo íbamos comentando y de acuerdo a lo que yo entendía y a lo que entendía mi compañero es lo que nos llevamos. Los aprendizajes que nos llevamos al final de ese diplomado. Pero, que en realidad nos hubieran impartido ese diplomado con alguien capacitado desde otra perspectiva para mí hubiera sido más enriquecedor ese diplomado. (E1 p. 15)

No existen estrategias pertinentes para formar a los maestros sino por el contrario, se deja entre ver que quienes los capacitan carecen de los procesos metodológicos y del bagaje epistemológico para ofertar capacitaciones, actualizaciones con significado y trascendencia para los docentes. Así también, lo constata la profesora Catalina:

[...] Acudí a Centro de Maestros cuando se nos dio lo de la evaluación docente para la permanencia y la verdad, no fue prácticamente como tal una capacitación sólo fue un círculo de estudios donde la verdad, ni te orientaban ni te decían nada (E4 p. 10).

Durante la evaluación para la permanencia implementada en el 2013 muchos docentes de nivel básico se vieron en la necesidad de acudir a los Centros de Maestros a recibir orientaciones sobre cómo elaborar los proyectos solicitados como parte de los instrumentos para evaluarlos. Incluso, en esta zona hubo una reunión en la penúltima etapa de evaluación (2017) para asignarles a cada uno de los maestros notificados un tutor o tutora de Centro de Maestros a fin de ser acompañados en este proceso y desafortunadamente los resultados obtenidos a partir de la asistencia a este espacio fueron nulos como a continuación lo demuestra la experiencia del Mtro. Ramiro:

[...] Cuando nos hacen el examen de permanencia nos obligan básicamente a revisar los documentos del currículum. Nos obligan a leer, a actualizarnos en ese sentido, pero, pues que haya habido algún curso, algún diplomado que primero, me haya interesado. Segundo, que sí se esté dando de manera digámoslo benéfica para los maestros yo creo que no lo he encontrado (E3 p. 18).

Los apoyos recibidos en este espacio de formación no ha sido otra cosa que lo que se suele practicar en las aulas con frecuencia entre los mismos alumnos: lectura guiada y comentada sin recuperación de experiencias previas de los maestros como si fueran recipientes vacíos a los que hay que llenar mediante una retórica hueca y carente de todo sentido. Cursos con poca trascendencia en los que a decir de Vaillant Y Marcelo (2015, p. 47) deberían estar orientados bajo buenos formadores y buenos programas que permitan a los docentes que desarrollen competencia en los contenidos, en las estrategias de enseñanza, en el uso de tecnologías y otros elementos esenciales para una enseñanza de calidad.

La selección tanto de los formadores como de los programas tiene que ser rigurosa para que no ocurra lo experimentado por el profesor Emilio:

[...] Sí, he acudido al Centro de Maestros. Estuve participando en varios cursos. Algunos cursos de los que tomé la verdad sí me apoyaron en mi labor, pero algunos en lo personal, no fueron tan útiles. Yo creo que más que nada el ver algo nuevo o innovador creo que ¡no! sino simplemente es lo que vives, pero planteado de otra forma. Realmente, el desarrollar actividades dentro del salón yo creo que es la más o la mejor forma de apoyarte (E8 p. 23).

El trabajo en el aula por supuesto genera múltiples enseñanzas, varios aprendizajes, pero también posibilita mirar que aún se tienen ciertas debilidades que pueden ser atendidas bajo una orientación correcta que se logra obtener muchas veces en estos espacios formativos como son Centro de Maestros. No obstante, hace falta compromiso y ética profesional porque al no estar ambos aspectos presentes se generan inconformidades y nulos o pocos conocimientos:

[...] De los cursos que en lo personal tuve pues, sí había maestros muy buenos que se esforzaban. Algunos, siendo honesto, también lo hacían o daban cursos para recibir apoyos y pues, sí de todo aprendes, pero a veces también como que sí son relevantes, pero hay maestros que en lo personal asistí a los cursos, pero a veces ni los maestros tenían o le daban esa importancia a los cursos. A veces, lo hacían por cumplir ciertos compromisos que tenían. De los que a mí me dieron algunos sí hacían buenos sus cursos, pero pues algunos no les daban ni la importancia nada más era así como que ¡ya cumplieron! ¡Todos están bien o aprobaron! Y, digo realmente ya no hay ¡tanto aprendizaje o tanta relevancia!

Algunos de los maestros que los impartieron sí les faltaba preparación. Yo digo que para impartir un curso sí se necesita de mucha habilidad porque realmente hay maestros entre nosotros que sí son muy buenos, muy capaces que a veces ¡son rebasados por ellos! Realmente, ¡sí hay buenos! pero sí hay algunos que pues no los quisieron en la escuela y los mandaron a dar estos cursos. Y, digo ¡como que no! (p.23).

La formación de los formadores sigue nuevamente siendo clave para el éxito de estos programas impartidos en los cursos de Centro de Maestros. Esta debe ser revisada, cuestionada y ampliamente fortalecida para obtener los frutos esperados. Y, esta responsabilidad no es sólo de ellos sino del mismo Estado y del sistema educativo que son los que los ponen al frente sin contemplar la función tan importante que tienen. Sólo se concretan en buscar quienes puedan cumplir con ese papel de formar al otro sin que se piense en el sujeto mismo que los forma.

Pero, la asistencia a este espacio también ha sido posible para estos maestros debido a su participación en el Programa Nacional de Carrera Magisterial operado a partir de los años del 1992 hasta el 2014. La experiencia en este espacio significó para el profesor Norberto lo siguiente:

[...] Pues, el proceso fue menor a lo que me enseñaron mis maestros en la Normal. En cuestión de que lo único que hacíamos ahí era revisar un

cuadernillo y socializar las preguntas que venían en ese cuadernillo. Nuestra práctica docente y los resultados que habíamos obtenido en la revisión de un contenido. Lo socializábamos, y ahí ¡se quedaba! Pero alguna estrategia novedosa, algún material novedoso, una metodología novedosa ¡No! (E1 p. 19).

Lógicamente, no se puede igualar en cantidad de conocimientos los que se obtienen en las escuelas formadoras de maestros a los que se ofertan en un curso de formación continua. Siempre serán menores por razones muy sencillas: primero, el proceso de formación para la docencia es de cuatro años además de que es secuenciado y el segundo, es tan solo de unas cuantas horas/semanas. Todos esos cursos tienen esa tendencia que los hace ver desfasados e impartidos muy de prisa. Aunado a que no tienen o llevan una continuidad sino por el contrario, se inician y se da por acabado ese conocimiento y difícilmente se vuelve a recuperar para ver su trascendencia o su funcionalidad. Esto también representa un gran problema y genera desánimo para estos maestros en cuestión. Al menos así lo señala el profesor Norberto:

[...] Cuando nos capacitan como docentes en supervisión, en el centro de trabajo o en el sector pues, nada más es de unas cuantas horas y de ahí volvemos a tener una capacitación después de medio año, pero ya con otro tema. Entonces, no lleva una secuencia y esto hace que pierda el gusto, el interés por esa enseñanza que no ha sido impartida con calidad ni correctamente (E1 p. 12).

Se aprecia en este discurso ese reclamo sobre lo mencionado pareciera entonces que lo que se enseña también tiene cierta vigencia y, por tanto, caduca al no volvérselo a retomar. Esto sumado a la falta de calidad en los procesos formativos por parte de los formadores, generan poca confianza e interés en los docentes de la base como sucede con la profesora Catalina:

[...] Mira, tiene mala fama. Sé que este lugar en nada te beneficia sólo te hacen perder el tiempo y la verdad, me es más útil mis grupos a los que

pertenezco que este lugar. Te dije que sí acudí por primera vez cuando fue lo de mi evaluación, pero tal como me lo habían dicho: ¡No sirve de nada! ¡Tuve que pagar a otros maestros para que me asesoraran! (E4 p. 10).

Cruda realidad pero que se hace presente en este espacio al que alguna vez acudió la maestra. No logró cubrir sus expectativas y lo más desolador y hasta cierto punto, preocupante es que tuvo que pagar para obtener el apoyo que tanto necesitaba en ese momento de la evaluación del magisterio. Por otra parte, destaca algo interesante que sirve con mayor éxito a sus necesidades docentes: los grupos a los que pertenece.

Se trata de grupos de maestros de educación primaria radicados en la república mexicana que, a través de las redes sociales como Facebook, comparten estrategias, inquietudes, opiniones, conocimientos, materiales [...] para trabajar con los alumnos según el grado al que pertenecen. Suena curioso, pero preocupa a la vez que ocupa, cómo es que estos pueden arribar a mejores procesos de enseñanza que son virtuales y no, espacios como Centro de Maestros que es operado por agentes que están presentes, que tienen la experiencia de las aulas con los alumnos y que no son capaces o se quedan cortos para ayudar a los maestros. Este asunto es por demás, digno de ser evaluado y estudiado para propiciar condiciones de mejora y si se duda de esta aseveración, la experiencia de la profesora Claudia lo pone aún más de relieve:

[...] Cuando fue el curso de Aprendizajes Clave en plataforma pues, sí fui a Centro de Maestros, pero no fue muy enriquecedor porque ¡fue muy rápido! Eran pocas horas e íbamos muy rápido ya teníamos que subir los productos y se me hizo como muy ¡rápido! y ahora sí que las mismas dudas que teníamos las veíamos entre los compañeros porque el asesor nada más nos daba los trabajos para hacer y una que otra duda nos sacaba, pero todo lo demás lo teníamos que hacer nosotros.

Siento que a esos que trabajan en el Centro de Maestros les hace falta que se ¡actualicen! para que puedan darlo de una mejor manera porque sí, ¡ellos

están igual que nosotros! Nada más los ponen ¡A ver! ¡Tú vas a dar este curso! Y, ¡no los llaman para capacitarlos! Entonces, siento que a veces no es tanto culpa de ellos sino de las autoridades educativas que nada más los escogen y ¡ya! Que a lo mejor son aptos yo no digo que no, pero, sí les hace falta que los capaciten bien (E5 p. 14).

Con este relato se vuelve a reafirmar que hace mucha falta poner atención en los sujetos que forman, pero también en las personas y en las instituciones que los proponen. No se puede seguir dejando a la suerte la formación continua de los docentes. No si realmente, les interesa mejorar la calidad de la enseñanza y la pertinencia de las propuestas pedagógicas.

Otra experiencia de formación en este espacio es la que relata la profesora Carmen:

[...] Pues, te preparaban cuando existía Carrera Magisterial. Ve que hacían cursos en el Centro de Maestros para prepararte para el examen y pues ¡yo iba! Digo ¡algo voy aprender! Y, a eso iba a esos cursos En algunos ¡muy bien! Tenía maestros muy buenos, pero en algunos otros ¡no! Tuve la fortuna de estar en los cursos con maestros de 25, 28 años de servicio. Pero, eran maestros que ¡se preparaban! ¡Qué sabían a lo que iban! Y, ¡lo que hacían! Entonces, muchas veces ellos terminaban dando el curso y no la persona que estaba enfrente y pues de esos maestros sin duda ¡aprendes mucho! (E9 p. 16).

No todos los que ejercen su labor en esa instancia son incompetentes porque existen formadores con un alto compromiso, responsabilidad y formación adecuada pero lo que sí resulta asombroso es que los que no posean estas cualidades sean desplazados por otros maestros que han acudido a ese lugar para ampliar sus conocimientos. Se quedan en deuda y la institución, por ende. Por lo menos así lo destaca la profesora Teresa:

[...] En el Centro de Maestros pues, sí ya había maestros que estaban destinados para eso. Para impartirnos estos cursos. Nos sugerían algunas

estrategias para trabajar con los niños. Lo novedoso de esas reformas que se fueron dando poco a poco pues ahí uno se daba cuenta de lo que nosotros debemos de saber para implementarlo con los alumnos (E2 p. 15).

La verdad, serían mejores, más enriquecedores si, estos... ¡son buenos! porque en ellos nos damos cuenta de las reformas que se están implementando, las estrategias que debemos implementar en nuestros grupos. Son buenas todas las sugerencias. Yo tomo lo bueno y trato de llevarlas a cabo con mis alumnos, pero, creo que ¡nos hace falta aprender y saber más ahí! (p. 16).

Para ella, los cursos son de gran valía porque pueden acercarla a lo “nuevo”, a lo “novedoso” pero siguen dejando carencias que al final de cuentas no logran nunca superarlas y entonces, esos vacíos repercuten sin vacilaciones en los procesos formativos de sus estudiantes pues finalmente son ellos quienes se sirven de su trabajo y quienes necesitan estar bien preparados.

Han sido en algunos casos las reuniones de CTE los que mejor han cubierto estas necesidades. La profesora Teresa así lo manifiesta con su vivencia:

[...] Siento, que he aprendido más de las reuniones de consejo técnico, donde nos reuníamos con maestros de nuestros grados. Como que eso lo veía más benéfico, más provechoso para uno porque ahí se comentan, se comparten pues las experiencias, las dudas que uno tiene, este el trabajar con cada uno de los grados. ¡Me gusta más eso! Ya ve que ahorita se trabaja entre escuelas cuando se hacen las reuniones de consejo técnico escolar. Anteriormente era diferente, como que se trabajaba por grados nada más. (E2 p. 17).

Las reuniones de CTE fueron impulsadas desde el 2013 por la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Pública e impartidas mensualmente hasta la actualidad de manera obligatoria en los diferentes centros educativos del país bajo la consigna

de mejorar el servicio educativo mediante el diseño e implementación de una serie de actividades que ayuden a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

En estos se ponen en marcha estrategias que coadyuvan a que los docentes adquieran, renueven o perfeccionen sus estrategias de enseñanza. Para ello, socializan, comparten, diseñan; un proyecto personal y conjunto que permita atender prioridades tanto en el aula como en el centro educativo. Algunas se aprenden con los compañeros de la misma escuela y otras con el colectivo de las escuelas de la misma zona. Otras veces, entre los maestros de los dos niveles educativos que conforman a la educación básica (preescolar y secundaria).

Estas reuniones para la profesora Carmen también han sido algo provechosas porque:

[...] Ahora sí que de lo que se trabaja mucho en el CTE porque ahí en las reuniones que hacemos son para compartir experiencias. Se comparten estrategias, materiales, se comparten dificultades, avances, logros. De todo el uso de los materiales y de las estrategias se arma un compendio y ya el compañero te dice ¡hazlo así y así y así! Y, lo que haces es adaptarlo a las necesidades del grupo ¡al grado que tienes! Lo adaptas a tu grupo y a las necesidades que tiene (E9 p. 10).

Lo que hace mi directiva para mí ¡lo hace muy bien cuando estamos en el CTE! O sea, todo lo que ella hace y nos explica ¡nos enseña! Es como si estuviéramos recibiendo como un curso con provecho porque luego hay cursos que verdaderamente no tienen ningún provecho porque sales y; ¡no aprendiste nada! ¡Sales como entraste! ¡No adquiriste nada! Sin embargo; al menos cada vez que yo salgo de mi CTE; ¡adquiero, adquiero y adquiero! Y, con eso he fortalecido mi trabajo en el aula (p. 11).

En estos espacios la profesora ha encontrado un gran apoyo para su labor en el aula ya que su perfil es de Licenciada en Biología. Por tanto, el compartir, ver,

apreciar una diversidad de estrategias, ser acompañada por su directiva a la que señala como un recurso que bien orienta debido a sus amplios conocimientos; resulta ampliamente formativo lo que no sucede en todos los casos. Muchos de esos líderes sólo se concretan a desarrollar las reuniones y poco o nada aportan al respecto. Se centran en escuchar y hacer escuchar a su colectivo docente. La odisea del profesor Norberto así lo comprueba:

[...] Si, llegamos a reunirnos como docentes en cuestión de los CTES, pero, pues ¡igual!, platicamos de lo que nosotros sabemos o del trabajo que desarrollamos cotidianamente pero así, que dé una enseñanza novedosa, de una estrategia novedosa ¡No! (E1 p. 10).

No tiene del todo una trascendencia en la práctica del docente. No se arriba a la posibilidad de construir, de reflexionar e idear formas nuevas o diferentes de enseñar o mediar los problemas educativos. La perspectiva del Mtro. Ramiro encaja también a este respecto:

[...] En los CTES se trata de retomar algunos aspectos que preocupan en la escuela y que demandan tanto la actualización de los docentes y la reorganización pues digamos del trabajo que desempeñamos con los alumnos, pero hasta ahí queda (E3 p. 13).

En efecto, estas reuniones demandan además de un líder que conozca, profesores con ciertas competencias que justo puedan generar ciertos aprendizajes o bien, propuestas de mejora. Aunado a esto, materiales-guías que provoquen otro tipo de conversaciones, discursos, acciones de búsqueda. Que no sean como las guías actuales que están repletas de una serie de actividades, descritas como si fueran recetas de cocina con sus respectivos pasos a seguir y, además, enmarcadas temporalmente. Éstas debieran promover la autonomía de los docentes para hablar y saber sobre la docencia y no restringirla. La autonomía vivida así, a partir de estas guías es como lo señala Ball (1987): “una confortable ilusión que alimenta una

sensación de independencia profesional en los profesores, pero que sin embargo ata al régimen institucional de la escuela” (p. 129).

Algunos docentes toman conciencia sobre la dinámica de estos materiales y se rehúsan a tener que destinar cierto tiempo para ejecutarlos como en el caso del profesor Emilio:

[...] En los CTES lo hemos visto a veces con nuestros compañeros que luego nos mandan una serie de actividades que dices ¿cómo para qué? Realmente, a veces te deja más la experiencia de solucionar un problema entre compañeros de centro de trabajo porque dices: –Tengo este problema ¿qué me sugieren? ¿Me pueden ayudar? Porque ¡ya apliqué esto!; ¡ya apliqué lo otro! Porque realmente los problemas o lo que verdaderamente nos ayuda a salir adelante con el grupo ¡es eso! El apoyo entre compañeros, las experiencias que tienen los demás. A veces, no es tanto de irse a un libro cuando tenemos compañeros o podemos tener compañeros que realmente nos ayuden mediante su experiencia porque ahora sí que a veces dicen: – ¡No! yo lo hice con un niño que estaba así y así con estas características y sí funciona! Pero, hay que estar atentos en esto y esto- Y, realmente; ¡ahí; sí hay mayor aprendizaje en ese aspecto! ¡Yo lo veo así! (pp. 22-23).

Buchmann (1987) citado por Vaillant y Marcelo (2015, p. 52) señala que “conocer algo nos permite enseñarlo; y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo de una forma general” (p. 37). En efecto, no se puede enseñar correctamente lo que no se conoce con certeza. Sin embargo, el apoyo de los demás posibilita el acercamiento a ese conocimiento siempre y cuando sea de manera razonable y no solamente *a priori* porque entonces lo que se muestra puede ser no del todo adecuado. Por otro lado, no se necesita quizá como lo dice el profesor Emilio de acercarse a estas guías, pero sí, del acercamiento a la teoría de modo que se pueda mejorar el razonamiento y, por ende, surjan o se realicen mejores propuestas.

Pero, además de estos espacios de formación, los docentes también han recurrido a los cursos ofertados por su zona de adscripción y la impresión que les han dejado, al menos en la profesora Carmen:

[...] Hubo personas que ¡no se prepararon! ¡No sabían qué nos iban a enseñar! Y, siempre he dicho que cuando nos mandan a curso o cuando nos manden a un taller que ¡nos pongan personas preparadas! A personas que tengan el nivel para saber lo que están haciendo ¡para enseñarnos! Porque al final de cuentas ¡a eso vamos a un curso o a un taller a, aprender! ¡A enriquecer lo que los demás ya saben! No a escuchar cosas que a veces dices ¡eso ya lo sabía, a qué vine! Lo que yo quiero es ¡aprender! ¡Llenarme! ¡Empaparme de cosas que a mí me faltan! Qué sí se supone que van a cursos es porque ellos ¡ya tomaron un curso antes! Ya ellos se prepararon. Ya van al cien por ciento con lo que ellos van a mostrar y sin embargo, muchas veces no es así (E9 p. 17-18).

Se hace evidente otra vez, la falta de profesionalismo por parte de los impartidores de los cursos y de los talleres. Las expectativas de los docentes en formación son muy amplias y en algunos casos, ambiciosos. Buscan aprehender, des aprehender aspectos que no tienen y que, por tanto, necesitan. Estas se quebrantan cuando descubren que han equivocado o no cumplen con el propósito para el que fueron congregados en ese lugar. Así lo demuestra el profesor Norberto:

[...] En el mes de noviembre nos hicieron el llamado para que los profesores de primero y segundo grado asistiéramos a una capacitación con respecto a la lecto-escritura. Nos la dio el apoyo técnico de la supervisión. Pues, hasta cierto punto, salvo algunos términos novedosos los cuales puedo decir que me sirvieron para poderlos entender con el nuevo plan y programa, pero de ahí en fuera, algunas estrategias novedosas ¡No! Nada más fue encaminado a ciertos términos nuevos que salieron en el programa. Socializarlos y hasta ahí (E1 p. 16).

El curso de capacitación se quedó corto para lo que realmente importaba saber con respecto a la enseñanza de la lectoescritura. Se recuperan términos que quizá desconocía o no comprendía el profesor, pero al final de cuentas, la parte metodológica se quedó pendiente y lo mismo sucedió en algunos cursos a los que ha asistido la profesora Emma:

[...] De los otros cursos, que nos han dado en la zona pues, igual ¡lo mismo! Son los mismos compañeros de la zona que a lo mejor porque tienen preparación, tienen a lo mejor habilidad para expresarse los escogen, pero igual ¡no los capacitan! Entonces, ¡nos quedamos en las mismas! Por ejemplo; cuando dan cursos para evaluación o planeación pues yo me imagino: va a haber un curso de planeación nos van a decir muy bien como planear, qué debemos de poner, qué debemos de quitar y ¡no! Las mismas planeaciones las terminamos haciendo nosotros y de las mismas que hacemos en la escuela, o sea, un ejemplo para exponerla a los demás compañeros. Entonces, igual siento que ¡falta mucha capacitación! (E5 p. 14).

No se mira trascendencia en lo que se discursa y en lo que realmente se lleva a la práctica. La selección se da bajo supuestos y bajo la responsabilidad de quien lo ejecuta. No se aprecia un acompañamiento previo al tutor o al compañero-maestro que impartirá el curso. Una capacitación o actualización bajo estas circunstancias tiene como resultados la imprecisión y la ignorancia.

El Estado es quien al final de cuentas debe garantizar la formación de estos sujetos bajo el apoyo de la SEP a través de las instancias correspondientes como la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica para que al fin puedan desarrollar su labor como formadores de docentes. Una tarea de formador que en palabras de Enríquez (2002) se traduce en “un ser que permite el paso de las personas de un estado a otro y les despierta las ganas de dar este paso” (p. 142). Y, que por supuesto, conlleve a un trabajo en conjunto que pueda consistir no sólo en lo que enmarca un

conjunto de documentos a los que se les puede llamar guías o cuadernillos de trabajo sino por el contrario, permita abrir discusiones sobre temas que se eligen en conjunto, en producción de información, en realización de investigación que es lo que tanta falta hace promover entre los docentes, entre otras actividades más que sin duda pueden potenciar y mejorar los conocimientos, habilidades y destrezas de los maestros.

Es tiempo de cambiar la dinámica, propósitos y metas de los dispositivos de formación docente. Si como lo señala Yurén (2005) éstos “se orientan a hacer capaces a los sujetos para resolver los problemas que se generan en un determinado campo, lo cual implicaría ocuparse de todas las dimensiones de la formación: la epistémica, la técnica, la sociomoral y existencial” (p. 24). Entonces, ¿por qué se insiste en encuadrarlos o en restringirlos a un solo aspecto y además de manera deficiente? ¿Por qué son de bajo impacto para las prácticas de los docentes?

Tal vez, porque ésta ha sido sometida a los vaivenes de las administraciones gubernamentales. Cada gobierno ha hecho de estos dispositivos lo que, a su bien, ha convenido para lograr sus objetivos, entre ellos: que los docentes estén al día en relación con las reformas educativas, que sus saberes contribuyan a elevar los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales, a los cambios curriculares de la educación básica, los cambios a las políticas educativas, a las exigencias de la sociedad, entre otros muchos aspectos.

Los dispositivos de formación empleados por el Estado –según Castañeda (2009)- “producen efectos de poder que están ligados al saber y a la forma en que éste circula: conocimientos útiles, verdades universales, competencias necesarias, que se imponen a los sujetos y se dirigen a un tipo de individualización que tiende a normalizar y a homogeneizar las prácticas” (p. 148). Estos dispositivos en sí, han sido formas de sometimiento y de control a ejercer sobre las prácticas de los maestros más que de formación para la práctica misma.

Por otra parte, cabe decir que la formación continua o permanente, conlleva a una doble responsabilidad; por un lado, por parte del docente y, por otro, por parte del Estado. Se alude al Estado como una instancia que tiene a su cargo el compromiso de establecer las condiciones necesarias para que los maestros en servicio estén en constante acercamiento con los conocimientos que permitan mejorar o enriquecer su trabajo en el aula a través de la capacitación y la actualización constante y definitiva. Pero, ¿hasta qué punto ha logrado cumplir con éste valioso cometido?

3.3 “¡El Estado no hace lo que le toca!”

La formación continua de los docentes está bajo reserva del gobierno federal a través de La Ley General de Educación, misma que designa como atribución exclusiva la de “regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica” (LGE, Art. 12. Fracción VI, p. 6). En efecto, la formación tanto inicial como continua de los docentes está a cargo del Estado. Sin embargo, les ha delegado a todas las entidades federativas prestar los servicios de formación de maestros.

En el caso de México, la formación continua atiende fundamentalmente a las necesidades cotidianas de actualización de los maestros, sin la cual, éstos no podrían impartir los programas educativos en constante transformación. Para algunos docentes como los de la zona 340 es de suma relevancia debido a que a través de ella es como adquieren conocimientos y perfeccionan los obtenidos en la formación inicial. No obstante, expresan cierto descontento y abandono por parte del Estado y de las autoridades educativas (SEP) hacia el cumplimiento de dicha función. El profesor Norberto así lo señala:

[...] Pues, sí se ha comentado y siento que no soy el único docente que ha levantado la voz en cuestión de que nosotros como docentes tengamos esa

preparación, pero desgraciadamente las autoridades en educación no dan esas posibilidades. Estamos hablando de la parte oficial en este caso SEP (E1 p. 10).

Evidentemente, docentes como el profesor Norberto reclaman y solicitan la formación continua, pero ésta se ha visto ampliamente olvidada ya que rara vez el Estado echa mano de ella para instruir a los maestros. La profesora Claudia da cuenta de ello:

[...] Yo siento que aquí en mi zona y en el sector nos han dejado como que ¡nos han abandonado! Como que ¡ya son maestros y ya se la saben de todas, todas! (E7 p. 15).

La exclamación de la profesora tiene mucho de cierto pareciera que como lo señala Ball (1987), la profesión de docente “le asigna un tipo particular de identidad; la imagen que evoca es la de una persona entrenada y experta aplicando habilidades especiales y un conocimiento esotérico, con cuidado y buen juicio. En buena medida, esta imagen es una ideología, una mistificación deliberada para fortalecer su *status* y proteger la práctica del profesional <<profesional>>” (p. 140). Así es, porque no todos los maestros están formados para desempeñar el rol que se les ha conferido de ahí que como se vio en el apartado anterior busquen fortalecerse a través de la formación continua, puesto que como lo destaca el profesor Norberto:

[...] Más que nada, esa es la parte medular de la educación. De que nosotros como docentes tengamos que ser capacitados y actualizados. ¡Yo no voy a enseñar algo que no sé! Entonces, ¡nosotros como docentes tenemos que ser capacitados!, de alguna u otra manera para poder enseñar estrategias novedosas y de manera diferente (E1 p. 10).

Maestros con una buena formación inicial, capacitados y actualizados de manera frecuente por el Estado, permite una mejora en el desempeño de su labor. Por otro lado, ningún maestro podría enseñar lo que por sí mismo no conoce o domina

porque como lo enfatiza Vaillant y Marcelo (2015): “cuando el docente no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, puede representar erróneamente el contenido a los alumnos. El conocimiento que los docentes poseen del contenido a enseñar también influye en el *qué* y el *cómo* enseñan” (p. 52). Indiscutiblemente, se necesita del conocimiento (sustantivo, sintáctico, psicopedagógico, didáctico, en el dónde y a quien se enseña) para que como dice el profesor Norberto; se pueda enseñar de modo distinto y a partir de y con estrategias innovadas.

Pero, es tardía y sigue siendo escasa. La profesora Emma también lo constata:

[...] Capacitaciones aquí ¡no! Y, son necesarias porque esto me permite desempeñarme mejor en el aula. Tampoco, nos capacita el supervisor. No nos apoya en nada, la verdad, no lo vemos en las escuelas, en la supervisión casi nunca está. La Apoyo Técnico siempre está ocupada haciendo el trabajo del Supervisor y ella tampoco o nunca viene a las escuelas, no nos puede apoyar o asesorar porque siempre está ocupada y nunca tiene tiempo. Bueno, a veces es ella la que capacita y pues, hace bien su trabajo. Trata de capacitarnos, pero nadie más nos capacita o actualiza (E5 p. 16).

No hay forma de que los docentes de la zona sean capacitados ni actualizados por el sistema educativo ni por las autoridades que la representan. Por un lado, no se hace presente la figura del Supervisor de la zona al que los mismos maestros le atribuyen la obligación de actualizarlos y de apoyarlos. En realidad, parte de las funciones de los Supervisores dentro de las escuelas tienen que ver con lo que establece el documento Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI): “la orientación del personal de las escuelas para determinar metas educativas claras y posibles que guíen el trabajo que se realiza diariamente con los alumnos” (SEP, 2017, p. 207). En lo que concierne a la Asesora Técnico Pedagógico (ATP), su labor está más enfocada al acompañamiento de los proyectos de actualización diseñados por las instancias estatales respectivas y que hasta la cancelación de la reforma del 2013, se ocupaban de desarrollar las funciones del Servicio de Asistencia Técnica a la

Escuela (SATE) misma que contemplaba apoyo, asesoría y acompañamiento a las escuelas. Pero, al no haber una autoridad como la del Supervisor que atienda las actividades que le corresponden, la ATP se ha visto obligada a cumplir con esta misión dejando mayormente de lado al colectivo que integra a la zona 340. Además, su sola presencia también resulta insuficiente dado que son 92 maestros y maestras los que la constituyen. Cabe destacar que esta escasez de recursos tampoco ha sido atendida ni resuelta por ningún agente educativo.

De igual manera, ésta viene a ser parte de la misma inquietud de la profesora Catalina:

[...] En cuanto a formación no, ¡no he recibido nada! Incluso para la capacitación y actualización yo ingresé a unos diplomados, pero por medio particular, es decir, por cuenta propia porque por parte del sistema educativo no ha habido (E4 p. 9).

Sus argumentos ratifican la ausencia de la formación continua y se mira presente la búsqueda personal del conocimiento. Esto permite reconocer a través de las palabras de Ferry (1990) que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43). Será en estas circunstancias referidas que la formación de los maestros sea en su mayor parte perseguida y procurada por ellos mismos debido a que el sistema y el Estado que es el principal interesado en que estén mejor preparados se encuentran más ocupados en establecer y atender otras demandas que en la atención de las necesidades de formación de los maestros.

Y, el reclamo lo sigue haciendo ésta misma profesora que sin más hizo evidente las acciones que a veces se tienen que emplear para poder estar al día de lo que acontece alrededor de los alumnos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

[...] Mi centro de trabajo ¡No, no nos actualiza ni nos capacita! Porque pues, tampoco se cuenta con esos recursos como para buscar a esas personas

capacitadas. Inclusive, acabamos de tener un curso de Psicología para poder entender a los alumnos y mejorar nuestro trabajo con ellos, pero tuvimos que pagarlo con nuestro propio dinero. Ganamos poco y todavía tenemos que destinar ese poco para pagar cursos que nos capaciten porque del sistema educativo no tenemos nada. ¡Ningún tipo de apoyo, sólo exige y ya! (p. 8).

Indiscutiblemente, las escuelas no cuentan con el presupuesto para solventar ningún tipo de formación continua para maestros y esto se convierte en una verdadera lástima porque debiera de apostarle a ello designando recursos de manera específica para que al menos estos espacios garanticen el acompañamiento de los profesores. Resulta, complejo y a veces frustrante que estos actores tengan que destinar parte de su sueldo para conocer un poco más cuando la obligación es en su mayor parte del Estado. Pero, como lo señala la profesora Catalina, éste sólo se conforma con la exigencia en la mejora de sus procesos, pero poco ayuda al respecto y cuando lo hace, lo hace mal o bajo estándares de pésima calidad y esto ya se puso bajo observancia en el subtítulo anterior y en este momento se refuerza con la experiencia de la misma profesora:

[...] Tengo quienes me vayan ayudando, pero sí hace falta que el sistema educativo, las autoridades oficiales nos actualicen, nos capaciten porque es a ellos a quienes les corresponde hacerlo. Pero, también hacen su trabajo a medias y otros ni lo hacen y somos los maestros quienes tenemos que andar buscando por nuestra cuenta y es que finalmente, la responsabilidad queda en nosotros. Por supuesto, el trabajo también así que, no nos queda de otra si queremos hacer las cosas mejor ¡Hay que buscarle! (p. 9-10).

La responsabilidad de formarse queda por completo asignada así, al maestro y es menester recordar nuevamente que es un doble compromiso el que se asume tanto por el docente como por su empleador (el Estado) al estar a la deriva por supuesto que algunos tienen que ver cómo salir victoriosos y para ello buscan los medios y las formas; otros en su lugar se conforman con hacer su trabajo a la mitad o simplemente, no lo hacen. Pero, finalmente es también una obligación primordial

para el Estado a través del sistema educativo formarlos mediante los sujetos que están destinados para ello, aunque como dice la profesora Teresa:

[...] Quien tiene la obligación sería el mismo sistema educativo en este caso, SEP y sino bajamos a lo que es Jefatura de Sector. Darles esas capacitaciones a los docentes y posteriormente, Supervisión bajarla con nosotros. Pero, pareciera que ¡están ausentes porque nunca ni por error, hemos tenido una visita de ellos! ¡Nada! Entonces, pues yo siento que no, no tienen el personal capacitado como para darnos una capacitación a nosotros (p. 10).

Jefatura de sector, es otra instancia que también tiene la encomienda de asistir a las prácticas de los docentes para mejorar su desempeño en el aula. A ellos, en ocasiones se les ha pedido capacitar o actualizar a cierto número de Supervisores, ATPS o docentes para que orienten al colectivo de su zona. Sin embargo, en la zona 340 desde el 2013 que fue cuando dejó de funcionar el programa de Carrera Magisterial, esto ya no ha sido posible. Los cursos han dejado de llegar para los docentes y se han concretado únicamente en preparar a los Supervisores para las reuniones de Consejo Técnico Escolar que se realizan de manera mensual a partir del año señalado en todas las escuelas del país. Los Supervisores a su vez, capacitan a los Directivos y éstos a los docentes de su centro de adscripción.

Al parecer, si hubiera la necesidad de acercar a los docentes a información útil para su labor, se hace bajo la instrucción primero de los Supervisores para que ellos sean quienes determinen si la ponen al alcance de los Directivos y éstos a su vez, a los docentes. Desde luego, al entrar procesos subjetivos de estos agentes hace que de pronto sucedan dos cosas: la primera, que consideren que no es relevante y que sólo quitaría el tiempo. Segundo, que al bajar la información en cascada se pierda o se desvirtúe. Que lo más probable es que ocurran estas dos cosas al paralelo. En el último de los casos, lo que pudiera estar ocurriendo es que sólo se les den los materiales y las instrucciones para que lo ejecuten con cada uno de los actores

correspondientes sin una preparación previa. Al menos así lo destaca el profesor Norberto:

[...] Lo hice en el centro de trabajo anterior, pero es la misma respuesta que la directiva hace de que no llegan los recursos, no llega esa capacitación donde a ellos como supervisores también, les piden que capaciten, pero a ellos no los capacita nadie. Simplemente, a ellos les mandan un cuadernillo y pues, les dicen: ¡Léanlo y explíquenselos a sus directores! Y, pues los directores hacen lo mismo con sus maestros, sólo lo leen y lo explican (E1 p. 11).

Cualquiera que sea el proceso subjetivo que entre en juego, el Estado y el sistema educativo no escapan de esta doble función de adiestrar y de acompañar a los docentes de educación primaria. Pero, como lo señala éste mismo maestro:

[...] ¡Cero, no hay nada! ¡Seguimos iguales, sin saber entender ni hacer las cosas bien! (p. 8).

Los docentes siguen carentes de conocimientos y necesitados de ellos. Siguen realizando su labor a ciegas, sin comprender aquello que se les obliga a entender y a emplear: su plan y programa de educación primaria. Y, justo a él le corresponde y le han atribuido la responsabilidad de hacerlo y así, lo hace evidente Gimeno (1988):

Si el currículum es, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es lógico que, en la actividad pedagógica, el profesor es un elemento clave en la concreción de ese proceso. Es él quien, en última instancia, traduce y traslada el currículum en el aula.

Es él quien decide, en última instancia, la interacción con sus alumnos, los temas a enseñar, el tiempo a dedicar a las asignaturas y a las actividades, la secuencia de tareas, la forma y tiempo de evaluación, la elección de materiales, libros de texto, estrategias de enseñanza, fomenta incluso las habilidades a desarrollar.

Es un mediador decisivo entre el currículum establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un moldeador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos (p 196).

No hay más, el docente es el único responsable en esta tarea de traducir y enseñar el currículum prescrito a los alumnos, pero aún se sigue teniendo fallas y más en esta última reforma del 2013 implementada hasta el 2017 en el nivel de educación básica y en la que como aclara la profesora Catalina:

[...] En este nuevo modelo educativo de Aprendizajes Clave, tuve sólo una capacitación virtual que de nada me sirvió y sólo me dejó igual que como estoy: ¡Sigo sin entender qué onda con este nuevo modelo! Es más, de autodidactismo y para mí, es mucho más costoso porque a mí me gusta más lo presencial. Aprendo más y mejor siempre y cuando el que me lo dé sepa dármelo si no pues, me quedo igual o peor. Me gusta más esto que meterme a las plataformas. Estas me dan flojera y no entiendo mucho lo que me piden ni lo que me dicen. ¡No hay nada como lo presencial! (E4 p. 11).

Pero, hasta en esto nos han recortado el presupuesto. Con esto se ahorran más dinero y lejos de beneficiar al docente lo dejan igual o peor porque no todos los maestros ni maestras saben usar o interactuar con una plataforma y esas capacitaciones las hacen pensando en que todos podemos y tenemos una computadora e internet en tu casa y la verdad, es que no es así (p. 12).

En efecto, con esta reforma a todos los docentes se les obligó a tomar la capacitación por medio de una plataforma y recursos virtuales para conocer y emplear los planes y programas (Aprendizajes Claves) que serían implementados hasta el próximo ciclo escolar (2018-2019) sólo en algunos grados de educación preescolar, primaria y secundaria sin ni siquiera contemplar sus condiciones de intelecto ni de infraestructura lo cual hizo que entraran en una crisis de aprendizaje y existencial además del fracaso de la misma porque algunos docentes incurrieron

en prácticas fraudulentas o engañosas para evadir su responsabilidad. La misma Profesora así lo relata:

[...] En lo particular no aprendí mucho porque eran actividades para conocer el modelo de Aprendizajes Clave y estas las podías saltar sino querías hacerlas y continuar resolviendo una que otra actividad. Entonces, sinceramente podías hacer pequeñas trampas el chiste era terminarlo porque nuestra directora nos estaba exigiendo la constancia que te da la plataforma al finalizar el curso virtual. (E4 p. 8)

Aunado a los fraudes que podía hacer la profesora para completar su curso y tener la constancia, había muchas dificultades en el uso de la plataforma, se saturaba o no se podía acceder a la misma hasta cambiar el usuario nuevamente además de que tampoco existía la posibilidad de que se diera respuesta a las dudas generadas ni estrategias concretas para el mejoramiento de las prácticas lo cual llegó a convertirse en una de las peores maniobras del gobierno de Enrique Peña Nieto para capacitar a los docentes. Sólo ayudó a su gobierno a ahorrar presupuesto tal como lo señala la profesora, pero no a alcanzar el fin para el que fue propuesto el curso: la capacitación y la mejora de las prácticas del magisterio. Sandoval (2019) así lo sostiene:

El reciente curso de actualización en línea que los profesores debían cubrir para obtener su liberación de vacaciones al final del ciclo escolar. Era un saber a voces que se podía pagar a un sitio web que lo realizaba y extendía la constancia necesaria para irse de vacaciones. Así, la propuesta de actualización que se funda en presiones para cumplirse (liberar vacaciones, otorgar ascensos, etcétera) se traduce en procesos de simulación y no de aprendizajes docentes (p. 214).

Por supuesto, sólo a esto aspiran esas capacitaciones y actualizaciones que carecen de conocimiento acerca de los saberes docentes, que consideran la formación acumulativa y meritocráticas. Sus acciones no tienen impacto en el trabajo del docente, por tanto, pierden toda eficiencia y significado.

Por otra parte, el uso de la tecnología como herramienta de aprendizaje se convierte en otra razón de peso que justifica los deseos fallidos de algunos docentes por seguir capacitándose, actualizándose e incluso, profesionalizándose. El uso de la computadora como lo señaló la profesora Catalina, se ve restringido entre maestros y maestras cuyas edades son avanzadas y tienen poco o nulo dominio sobre ellas. Al menos esto es lo que sucede con la profesora Teresa:

[...] Como que ya se está haciendo más uso de la tecnología y es ahí donde, yo como que ¡me da más miedo la tecnología! Como que soy más de quedarme a trabajar en el aula, de planear bien mis actividades, de estar revisando, de estar buscando más actividades para enriquecer mi trabajo. (E2 p. 15).

La tecnología corta toda aspiración de la maestra por seguir aprendiendo y resulta a la vez comprensible, no fue formada para el uso de la misma. Esto pone en relevancia el proceso de la formación del docente y desde luego, la capacitación continua del mismo, no puede exigírsele o incitársele a usar algo que le resulta por completo desconocido. Más bien, debiera de capacitársele primero al respecto para que pueda en lo sucesivo hacer uso de ello.

Desde luego en el 2011 al incorporarse las TIC (Tecnología de Información y Comunicación) a los nuevos planes y programas como una estrategia para coadyuvar a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos SEP ofertó cursos a los docentes para el manejo y empleo de las mismas sólo que no todos aceptaron tomarlos –al menos así sucedió en la zona 340- porque no se hicieron de manera obligatoria y cuando se dejan al libre albedrío pronto se hace presente la resistencia, entonces no asisten y tampoco mejoran a este respecto.

En fin, el sistema educativo busca estar a la vanguardia, pero en realidad mete más en conflicto a los docentes porque como lo señala la profesora Emma:

[...] Nuestro sistema educativo está igual, la verdad ¡No! ¡Falta mucho para eso! No nos dan cursos o nos da cursos, pero en línea y hay muchos

maestros que ya tienen años trabajando y no tienen esa experiencia para manejar las computadoras, los medios de comunicación, las redes sociales; las TIC'S como le llaman (E5 p. 16).

Un cambio de esta magnitud para continuar con la formación de los docentes debe ser repensado porque como lo señala Tejeda (1988): “el cambio por el cambio no se justifica, si no es en función de una opción de mejorar el estado previo existente” (p. 26). Es necesario, por tanto, considerar que, si lo presencial por el momento es una mejor propuesta para cumplir con esta responsabilidad entonces, ¡apostémosle más a esto! Y si no, que se haga lo posible porque a los maestros se les brinden las oportunidades de acercarse al uso de la tecnología y a los medios masivos de comunicación para que empiecen a hacerse expertos en esto. Sólo así, se rompería poco a poco las negatividades y se abriría una posibilidad de seguir aprendiendo, aunque, jamás debiera descartarse la presencia del maestro (del formador) y mucho menos la socialización o los encuentros cara a cara con sus colegas porque como ya se vio anteriormente, es a partir de ello que también pueden aprender y mejorar en algunos aspectos.

Pero, el reclamo de los maestros por la falta de formación continua también va dirigido hacia el sindicato que los representa. El profesor Norberto lo hace notorio de la siguiente manera:

[...] Tampoco la obtengo vía sindicato, donde nada más el sindicato está como para cambios y todo eso. Entonces, el sindicato, también como defensor de la educación debe estar a favor de eso, de una educación de calidad y no se diga de la SEP igual, como parte oficial donde nosotros como docentes nos manden igual a esas personas capacitadas, con estrategias novedosas para también poder impartir otro tipo de educación (E1 p. 10).

El profesor alude a que el SNTE debiera estar contribuyendo a su formación continua a fin de mejorar la calidad en la educación. A este respecto cabe mencionar que ésta organización tiene desde su creación en los años cuarenta (1943) injerencia en las políticas de formación de los maestros. Basta con recordar su

participación en las estrategias para elevar a rango de licenciatura a la profesión docente, en los lineamientos y en el desarrollo del programa de Carrera Magisterial (1992-2013). Posteriormente, Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica a partir de la Evaluación del Desempeño en el 2013, entre otros. Desafortunadamente, los principios constitutivos y sus prácticas se, han desvirtuado y hasta la fecha son lo que Ornelas (2008) en su momento denominó: “un poder dentro del poder del Estado que actuaba como un grupo de presión y hacía parecer sus intereses como los del gobierno y, más aún, como los de la educación nacional” (p. 62).

Su participación está más centrada en asegurar la permanencia de sus afiliados debido a la fuerza de su opositor (la CNTE) por lo que “lucha” más por los derechos económicos y de prestación de servicios que por la mejora de la calidad en la formación de éstos. Ha creado un Sistema Nacional de Desarrollo Profesional al cual le ha denominado SINADep, en el 2014 a fin de ofrecer capacitación constante a los maestros ante los procesos de evaluación para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia mismo que aún funciona bajo plataformas virtuales que ofrecen una variedad de cursos para mantener capacitados y actualizados a los maestros además de la realización de posgrados y doctorados bajo convenios con otras instituciones.

Los cursos son “gratuitos” al menos en el discurso porque en la realidad, éstos se cubren con las cuotas sindicales entonces, los docentes los tomen o no, se los siguen cobrando y para ser sinceros, son pocos los maestros que se inscriben a ellos ya que muchos (como algunos de los docentes de la zona 340) no tienen las habilidades necesarias para interactuar con plataformas ni tampoco tienen ordenadores e internet gratuitos para hacerlos o bien, no los encuentran valiosos por no haber interacción cara a cara o porque no satisfacen sus necesidades de aprendizaje.

Por otra parte, el profesor Norberto reclama la presencia de personas capacitadas, preparadas para enseñar a los maestros para que de ese modo puedan impartir otro

tipo de enseñanzas y verdaderamente, tiene razón. En la medida de que esos formadores estén bien capacitados o posean una buena formación, mejores serán sus aprendizajes, de otro modo pasaría lo que ellos como queja han dado: procesos deficientes, incompletos y poco significativos para sus prácticas y así, lo vuelve a reiterar el profesor Norberto:

[...] Me gustaría ser capacitado y actualizado, pero prácticamente por personal preparado porque si nosotros entre docentes nos vamos a platicar, nos vamos a capacitar pues, yo siento que es tiempo perdido (E1 p. 12).

Ha sido tal, el descuido y la falta de formación continua hacia los maestros que esto permite mirar que el propio Estado contradice lo que de manera estatutaria tiene por escrito en la Ley General del Servicio Profesional Docente publicada al menos en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013 en su Capítulo I, Artículo 59: “El Estado proveerá lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural” (p. 23).

El Estado no brinda esas posibilidades de formación para los maestros y esto tiene como causa de origen lo que el profesor Norberto a continuación señala:

[...] Nuestro país no le ha apostado a la educación. Les ha apostado a otras cuestiones de negocios, de intereses y en realidad, no les ha interesado capacitar a los maestros. Mejorar la educación, destinándole más presupuesto (E1 p. 8).

De Ibarrola (2012) destaca que: “aunque se ha establecido el monto del PIB que se debe asignar a la educación, y se ha ido incrementando el presupuesto para acercarse a esa norma, los datos demuestran que los recursos no son suficientes. El presupuesto público proviene fundamentalmente de la federación y se destina en más de 90 por ciento al pago de salarios” (p. 24) Esto, demuestra que la insuficiencia de los recursos no sólo está en la magnitud de las partidas presupuestales sino en varias de las medidas tomadas como es la formación continua y desarrollo

profesional del magisterio. A ésta el capital que se le asigna es poco de ahí que no alcance para que sea promovida con frecuencia, sin embargo, no justifica la acción de racionalizar hasta en las personas que la imparten y, por tanto, designar a cualquiera para cumplir con dicha función de formadores sin que se le tenga que pagar más por ello porque entonces existe la posibilidad de que se caiga en meras prácticas de simulación o que no se logre el propósito de capacitar o de actualizar a los docentes.

Lo que es peor aún, de que se recurra a otras organizaciones privadas para la satisfacción de ésta necesidad y de otras que se van presentando, privatizando así parcialmente a la educación como sucede actualmente con las escuelas públicas de educación primaria llamadas FORD. La experiencia del profesor Norberto así lo destaca:

[...] Yo estuve trabajando en una escuela FORD y en esas escuelas que están integradas a esa empresa, es decir, a FORD; cada año recibíamos capacitaciones y actualizaciones financiados por ellos. Nos mandaban a universidades como la Anáhuac en México, en donde los catedráticos que impartían los cursos o los talleres estaban relacionados con la educación. Ellos nos capacitaban y nos daban ¡Otro tipo de capacitaciones y actualizaciones! La empresa FORD pagaba esas capacitaciones; nos pagaban el hospedaje, los alimentos, materiales, a los mismos catedráticos que impartían los cursos. Todos los gastos corrían por cuenta de la empresa FORD. ¡Hasta el transporte!

Se pidió el apoyo a esa empresa y se dice que las empresas importantes como esa, están obligadas a apoyar a la educación. Pero, desde luego se tenía que dar el crédito a la empresa frente a los padres de familia. Y, pues, ¡Jamás he vuelto a ser capacitado y actualizado de esa manera porque me cambié de zona! Pero, al parecer las escuelas FORD sí, siguen con este tipo de capacitaciones (E1 p. 11).

Las escuelas primarias denominadas FORD, son precisamente instituciones públicas construidas e impulsadas por la compañía automotriz FORD establecida en México desde hace 92 años. Al ser uno de sus objetivos impactar positivamente en su comunidad creó hace 50 años un Comité Cívico de Ford y sus Distribuidores (CCFD) el cual bajo el Programa de “Educación en Movimiento” se han construido 200 escuelas FORD, donando y manteniéndolas a lo largo del tiempo, beneficiando –según los datos que revela en su plataforma digital- a más de 1.6 millones de niños en el país, el testimonio del profesor Norberto lo confirma:

[...] Porque igual, ahí en los cursos o talleres empezaban por decir, con un comercial por parte de esta empresa en donde se nos decía que todo eso estaba financiado por ellos, por FORD y que ellos como empresa estaban comprometidos a apoyar a la educación (E1 p. 11).

En la idea de fortalecer la educación de los niños que asisten a esas escuelas además de ofrecer instalaciones académicas de calidad, el CCFD imparte programas de Capacitación a docentes y a directivos mediante cursos, diplomados y congresos alineados con el programa de la SEP para proporcionar capacitación y actualización pedagógica. A decir de la experiencia del profesor Norberto, éstos son de calidad porque:

[...] los que impartían el curso tenían maestría y doctorado. Fue algo novedoso, interesante. Algo valioso para mi práctica docente porque lo hicieron teórico-práctico y no nada más fue de tres o cuatro horas, fue de tres días de 8:00 a.m. a 7:00 p.m. Tres días corridos en donde llevaban una secuencia.

Me sirvió de ¡Mucho! En el sentido de que, para empezar, nos facilitó los conceptos de los planes y programas porque los catedráticos que nos los impartieron se fueron a lo práctico. De los planes y programas en donde si nos ponemos a leer, los entendemos de una u otra manera diferente. Pero, un catedrático que está empapado con esta información lo imparte mejor. Había un catedrático ahí que trabajó en el diseño de los planes y programas

entonces, él al saber toda esa parte pues ya lo da de manera más fácil de entender” (p. 12).

Claramente, una capacitación o actualización impartida bajo estas condiciones y atendiendo a ciertas características particulares de los entonces planes y programas que al parecer eran los del 2011; garantiza mejores aprendizajes ya que como se ha venido diciendo, el dominio de lo que se enseña es muy importante porque trasciende y moviliza los esquemas de los que aprenden y esto se ve reflejado en la práctica como producto de su buena comprensión. No obstante, de pronto genera cierta incertidumbre y un poco de descontento porque se pregunta o se cuestiona, por qué tiene que ser siempre la institución privada la que mejor asegure la capacitación, el desempeño y el trabajo en algunos ámbitos y además, sólo beneficie a unos cuantos sujetos como en el caso de la educación para los alumnos y la formación continua para los docentes y directivos ofertada por esta empresa automotriz.

Debiera ser de igual manera en el ámbito público, en las instituciones públicas ya que es obligación del Estado garantizar todos estos procesos y no de las empresas privadas pero como lo señala Foucault (1986): “el Estado es un tipo de poder político que ignora a los individuos, que no se ocupa más que de los intereses de la comunidad, o, quizá, debería decir, de una clase o de un grupo de ciudadanos elegidos” (p. 32). Los intereses de éste aparato burocrático están más fundados en negociar y favorecer a ésta clase tan reducida que en sacar de la ignorancia a su pueblo mediante una mejor educación y un próspero sistema educativo.

Por otra parte, detrás de todo esto hay un trasfondo que indica que a la empresa automotriz también le reditúa o le beneficia atender a los procesos educativos porque con ello garantiza futuros obreros; mano calificada con un cierto grado de compromiso o gratitud por haberlos apoyado durante su niñez al brindarles oportunidades de aprendizaje y de desenvolvimiento. De ahí que, promueva el reconocimiento ante los padres de familia y no se duda en que también sea ante los

alumnos. Entonces, su interés y apoyo tiene doble propósito; por un lado, consolidarse como empresa automotriz y a la vez, buscar incidir en la formación de los sujetos para garantizar buenos obreros.

Para finalizar este apartado, es necesario reiterar nuevamente cuál es la obligación del Estado para que los docentes del país puedan incrementar sus saberes, conocer los modelos educativos, mejorar sus prácticas, ponerse a la vanguardia ante los cambios tecnológicos, las formas de comunicación y de aprendizaje; asumir los roles que se le demandan, entre otros aspectos más: “Proveer lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural” (LGSPD, Art. 59, p. 23).

Si, el Estado tiene el control del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica, debe cumplir con ese cometido, pero no a medias ni tampoco a destiempo como se ha visto en este subtítulo. Tiene que considerar que no todos los docentes han sido formados de tal manera que puedan ser eficaces ni tampoco que puedan mantenerse en la eficacia. A la vez, necesita recordar que su formación es heterogénea, que está cargada de muchas carencias que es lo que ahora los obliga a estar capacitados y actualizados e incluso, motivados a seguir profesionalizándose, pero hasta esto último no es del todo posible porque el dinero también los condiciona y así lo veremos en el próximo apartado. Incorporarse a una variedad de cursos y programas de posgrado (diplomados, especialidades, maestrías y doctorados) en educación es igual un privilegio del que no puede gozar cualquier maestro.

3.4 La precariedad del salario

Continuar formándose para algunos docentes de la zona 340 es una intención que se mira como una necesidad personal impregnada por vivir en constante “falta”, porque como se ha visto a lo largo de este capítulo, la formación inicial no aportó a los docentes los conocimientos necesarios, contextualizados ni tampoco les permitió desarrollar sus habilidades ni destrezas como maestros de educación primaria.

Por otro lado, la formación continua ha sido de bajo impacto para su labor en el aula debido a que ésta también ha sido deficiente, desvinculada de las verdaderas prácticas de los profesores y, además, escasa, sin una continuidad entre contenidos o temas de enseñanza. Análogamente, mal impartida por la ineficiencia de los formadores a los que, de la misma manera, no se les capacita o se les brinda una capacitación a medias. Por último, a que intenta innovar en los medios para impartirla sin considerar que no todos están formados para emplear la tecnología ni los medios de comunicación como una herramienta de aprendizaje.

Entonces, los maestros experimentan un rompimiento entre lo que saben y deben saber y a su vez, rezago frente al avance de la información, los conocimientos y los cambios educativos que se les proponen siendo entonces la formación “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (Ferry, 1990, p. 52). Necesitan de la formación para poder reafirmar o ampliar lo que saben, conocer y hacerse de estrategias para desempeñarse en el aula, de formas que les permitan indagar sobre lo que hacen, sobre lo que enseñan y oportunidades para reflexionar con respecto a sus prácticas para poder crear nuevas maneras de llevar a cabo el aprendizaje. Al menos así lo refuerza la profesora Catalina:

[...] Necesito seguir aprendiendo para enseñarles de manera correcta, encaminarlos a las actividades (E4 p. 6).

Seguir conociendo es una necesidad latente no nada más en esta profesora sino también para el Maestro Ramiro:

[...] Después de la licenciatura, tuve la necesidad de cursar la Maestría en Educación Práctica Educativa en la UPN porque uno no puede quedarse en ese estado de confort. Porque uno advierte sus propias limitaciones como docente. Porque, ¡nunca es suficiente! Porque la sociedad demanda estar actualizado día a día. ¡Una actualización permanente, una capacitación continua y si nosotros nos quedamos ahí, pues, estaríamos ejerciendo una práctica que no es coherente con nuestros tiempos! (E3 p. 11)

Formarse, porque se tienen carencias; se debe estar a la vanguardia con el conocimiento y con las formas de aprender porque como lo señala Marcelo (2008): “los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad, lo que nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado a una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje” (p. 7). Indiscutiblemente, sociedades cambiantes y dinámicas demandan del profesor formas acertadas de intervenir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Pero, lograr esta intención requiere de un recurso al que se le denomina: dinero. Y, justo aquí se presenta uno de los problemas más grandes para que los docentes continúen formándose y profesionalizándose. Al menos así lo señala el profesor Norberto:

[...] ¡Sí, haría una maestría, pero económicamente no me alcanza! (E1 p. 17)

La precariedad del dinero no le posibilita continuar con su proceso de formación. Por lo menos, para continuar con su profesionalización y, ésta es la misma situación de la profesora Rocío:

[...] Me gustaría realizar mi maestría, pero soy madre soltera. Tengo dos hijos y mi sueldo no me lo permite porque para mí, es poco y no me alcanza para pagar, para mejorarme y hacer una maestría. (E6 p. 12).

A este respecto cabe señalar que el nivel absoluto de los salarios, especialmente para maestros como la profesora Rocío con una única plaza, continúa por debajo de lo que gana la mayoría de los profesionistas o técnicos. No obstante, una estrategia que ofreció a los docentes la oportunidad de subir su sueldo fue precisamente los estudios de licenciatura en 1975, la creación de Carrera Magisterial en 1992 hasta el 2014, el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica en el 2013. Desde luego, cada uno ha tenido su propia lógica de funcionamiento conservando como eje central la formación del docente a excepción del programa del 2013 que tuvo como requisito indispensable la idoneidad de los maestros para obtener el nivel correspondiente.

La profesora Rocío ingresó al servicio en el 2014 por tanto, no se vio favorecida con ninguno de estos programas. Primero, porque en esa fecha culminó carrera magisterial. Después, porque rechazó la evaluación para la permanencia en el 2017 y sin ésta, no había ninguna posibilidad de acceder al Programa por Incentivos. Y, esto lo comprueba la experiencia de la profesora Catalina:

[...] La remuneración no es mucha, en realidad gano muy poco y no me alcanza. En la docencia te pagan muy poco no te remuneran fácilmente. Tienes que hacer exámenes, hacer diferentes actividades para poder obtener esa remuneración. Por ejemplo, en mi caso al presentar la evaluación de permanencia salí con destacado y eso me dio la posibilidad de ingresar al nivel K1 que en este caso tiene que ver con la Promoción por incentivos, lo que vino a sustituir a Carrera Magisterial y, es así que pude mejorar mi sueldo. Pero, aun así, es poco lo que gano en comparación a otros profesionistas que ganan más y no trabajan en sus casas con cosas de su profesión como en mi caso. Tengo que planear, preparar material, buscar

actividades en internet para dárselas a mis alumnos y es pesado trabajar con materia humana, es desgastante (E4 p. 6).

En esta expresión hay algunos aspectos en los que valdría la pena detenerse a reflexionar un poco. Primeramente, la baja remuneración que percibe la profesora que a no ser por el nivel que obtuvo en su evaluación, seguiría siendo menor. Aunque, a la fecha todavía le resulta insuficiente para el tipo de trabajo que desempeña. A este respecto, cabe decir que la caída salarial del magisterio no es algo nuevo sino por el contrario, ésta ha estado presente en épocas más remotas y así, lo hace notar Arnaut (1988) a través de su recuento histórico:

Desde los años ochenta el magisterio vio abatir sus salarios reales y, junto con ellos, sus esperanzas de recuperarlos y mejorar su posición en el escalafón formal y real del sistema educativo. La caída de sus salarios y el achatamiento y esclerosis de la pirámide profesional del magisterio se volvió más drástica después de que el magisterio había visto, durante casi dos decenios (el de los sesenta y el de los setenta), mejorar sustancialmente sus ingresos, además de haber tenido amplias oportunidades de empleo y de movilidad ascendente en el servicio, especialmente en las zonas urbanas (p. 174-175).

Efectivamente, el magisterio en estas dos décadas pasadas había tenido la posibilidad de mejores salarios pese a que en el 1976 se desató una de las crisis económicas que llevó a la inflación y a la devaluación del peso. A decir de las investigaciones que también realizó Ayala (2009):

En 1977 los salarios inician anualmente su descenso hasta llegar una década después a la fecha histórica de 1987 en que los profesores tuvieron los salarios más bajos. Posterior a esta fecha, los salarios tienen dos momentos de recuperación 1988-1989 y 1990-1994, periodo de recuperación y salida de la crisis de 1987, no obstante, la ligera recuperación que los salarios logran en estas fechas no llegan a equipararse al valor de los salarios de 1976.

De 1998 al 2000, los salarios de los profesores muestran un ligero repunte. Vicente Fox Quezada durante su sexenio expresaba la evidente recuperación de los salarios de los trabajadores del país, pero los datos duros sobre los salarios de los profesores

revelan que, en el 2000, los salarios apenas se asemejan a los salarios de 1983 año de crisis económica (p. 10—11).

Evidentemente, los salarios del magisterio hasta la fecha no logran recuperarse y mucho menos tenerlos de manera sencilla tal como lo destacó la profesora Catalina solo que se ingrese a un sistema de méritos y de recompensas como los señalados en líneas anteriores. Pero, hasta para acceder a ellos es complicado y en el caso de tener o de hacer una maestría el incremento salarial tampoco es mucho, al menos en el Estado de Hidalgo es de tan sólo \$14.95. Entonces, ver estos números o cantidades reflejadas en la percepción quincenal del maestro también lo puede llevar a desistir de prepararse ya que a un posgrado se le invierte a veces más de lo que se gana económicamente a partir de éste.

Ahora, el salario de los maestros está determinado por lo que se estipula en la Ley de Egresos²⁶ que expide el Congreso del Estado. Pero, también por las negociaciones que año con año, establecen funcionarios federales, estatales y líderes del SNTE. El Gobierno Federal lo hace válido al publicarlo en el Diario Oficial de la Federación y el incremento se hace al sueldo tabular (C. 07). Éste no es mayor a lo que ganan otros profesionistas (como lo señala la profesora Catalina) debido a que el magisterio concentra un alto número de adeptos de ahí que haya controlado el Estado a partir del 2006 la oferta y la demanda de lugares en las escuelas Normales. Se restringió su crecimiento por el número de plazas que se necesitaban para los futuros egresados. Además, de la venta indiscriminada que había de las mismas.

²⁶ El presupuesto de Egresos es la autorización expedida por la Legislatura del Estado a iniciativa del Ejecutivo, para sufragar las actividades oficiales, inversiones, obras y servicios públicos a cargo del Estado, durante un periodo determinado y La Ley de Egresos es el documento jurídico, contable y de política económica, aprobado por la Cámara de Diputados en el cual se consigna el gasto público, de acuerdo con su naturaleza y cuantía, que deben realizar el sector central y el sector paraestatal de control directo, en el desempeño de sus funciones en un ejercicio fiscal.

No obstante, como lo hace notar la profesora Teresa:

[...] Es muy importante que se ¡invierta en la educación! Principalmente en el sueldo de los maestros que, comparados con el sueldo de otros profesionistas, es muy pobre (E2 p. 24).

Santibáñez (2002) con su investigación, destaca que “un argumento común para explicar los niveles salariales del magisterio tiene que ver con que es una ocupación dentro del sector público y está sujeta a fuerzas no competitivas del mercado. Una forma de intuir cuál sería el salario promedio de un maestro de primaria o secundaria en un mercado competitivo, es observar los niveles de sueldo de los maestros de escuelas privadas” (p. 19). Estos son inferiores a los de las escuelas públicas pese a que los requisitos en cuanto a escolaridad son similares y a que laboran más horas al día de manera presencial. Pero, que como se dijo, la intervención del sindicato hace que éste se eleve en las escuelas públicas lo que muchas veces no ocurre en las escuelas privadas ni con el resto de las otras profesiones.

Empero, como lo reitera la profesora Teresa:

[...] Lo económico ¡sí, es importante! Porque, en ocasiones ¡con el sueldo no alcanza! ¡Es poco el sueldo que tenemos! (E2 p. 24).

Por supuesto, que la economía apremia y al no ser suficiente con la profesión que se desempeña conlleva a que los maestros busquen complementos salariales fuera y dentro del sistema educativo. Al menos, así sucede con la profesora antes señalada:

[...] Sí, es importante económicamente que nos ¡aumentaran un poquito el sueldo! Posiblemente, dejaríamos de hacer cosas que a veces hacemos en casa para disponer de un poco más de dinero (E2 p. 23).

Esta opción de crecimiento económico no es reciente o ideada por ésta sola maestra sino algo que como se dijo en líneas más arriba, se realiza con más fuerza a partir

de la caída de los salarios, ocurrida desde principios de los años ochenta y Arnaut (1998) lo sostiene de la siguiente manera:

Para muchos maestros, las menores expectativas para mejorar su *status* e ingresos estaban fuera de la enseñanza primaria e incluso, sin más, fuera de la docencia. Una posibilidad era la de combinar (o dejar) la docencia con la carrera sindical o política, pese a que aquí los puestos y las probabilidades de ocuparlos eran todavía menores. Otra posibilidad era combinar la profesión docente con otro tipo de actividades que complementaran los ingresos –un pequeño negocio, el desempeño de otros oficios [...]-, pero si esta opción funcionaba, generalmente acababa dejando la profesión.

En los últimos años había aumentado la opción de salida temporal o definitiva de la profesión. Cada vez eran más frecuentes las solicitudes de licencias temporales o por tiempo indefinido de maestros que se iban a otras actividades mejor remuneradas (p. 176).

Estas aportaciones del autor, se miran presentes en algunos maestros de la zona 340. Además, de la profesora Teresa; el profesor Norberto ha buscado mejorar su sueldo a través de un pequeño comercio y el Maestro Ramiro, pidió una licencia de cinco años para desempeñarse en la administración pública:

[...] Un compañero tuvo la posibilidad de ser alcalde. Entonces, me invitó a formar parte de ese equipo de trabajo. (E3 p. 5).

La precariedad del salario como lo señala el profesor Ramiro:

[...] Quita motivación para seguir preparándose porque uno también como docente tiene sus necesidades económicas: una casa, una familia, del vestido, de todo eso. Entonces, con el sueldo en cuestión de la pura docencia y tomarlo, así como que es suficiente pues, como que no (E1 p. 3).

En efecto, un salario bajo inhibe toda intención de crecimiento profesional más aún, cuando se tienen otras responsabilidades que atender a partir del mismo. Uno prioriza y deja para después, lo que resulta quizá menos urgente.

Un dato que revela la precariedad del salario del maestro es la lista que publicaron varios medios informativos, entre ellos: Aristegui Noticias, en abril 29 del 2019. Donde la formación docente para otros servicios educativos, ocupa uno de los primeros lugares en las carreras peor pagadas en México, según el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) con un sueldo de \$8, 484 pesos.

Otro fue, el periódico El Universal. En ese mismo mes publicó una nota que destaca lo siguiente:

La American Chamber of Commerce in Mexico (Cámara Americana de Comercio en México) hizo un estudio con base en encuestas que aplicó a los trabajadores de distintos sectores laborales en las ciudades de Monterrey, Guadalajara y el Distrito Federal, para determinar cuáles son los empleos peor pagados en México, los resultados fueron los siguientes:

- 1) Profesor. La propia Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce abiertamente que quien se dedica a la docencia no recibe una paga justa. Sueldo de 8 mil pesos al mes.

La profesión de maestro en esta lista aparece en primer lugar. Es de los empleos menos pagados y como lo señala: la SEP así lo reconoce. Sin embargo, valdría la pena que éste aparato de control junto con el Estado, dieran respuesta a las siguientes preguntas: ¿Por qué la carrera de profesor debe ser menos retribuida en su salario, si ésta es la que se encarga de formar a los futuros profesionistas? ¿Hasta dónde éste hecho repercute en las acciones y en los resultados que se obtienen de las prácticas de los maestros? ¿Qué acciones deberían llevar a cabo para compensar la paga salarial de los docentes?

Desde luego, el salario del maestro está compuesto por una parte genérica y otra integrada. La percepción genérica contiene el sueldo tabular y algunas asignaciones especiales como despensa y ayuda por servicios. La percepción integrada circunscribe la parte genérica, más el aguinaldo, la prima vacacional y otros bonos que se conceden a lo largo del año en días específicos, por ejemplo, el día del maestro. Muchos de estos beneficios adicionales forman parte del paquete de

compensación de la gran mayoría de los trabajadores en la economía por ser requeridos por ley.

Cabe aclarar que no todos los profesores tienen el mismo salario ya que como lo señala Santibáñez (2002) “México está dividido en dos zonas salariales, la Zona Económica II y la Zona Económica III. Las percepciones de la zona III son mayores que la zona II y buscan ajustarse al costo de vida estatal. La mayoría de los estados se concentran en la zona II. Baja California Sur, Baja California, Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Chiapas, Tamaulipas y Tlaxcala se encuentran en la zona III, el resto de los estados son zona II (p.16). Sin embargo, a muchos, no tener un salario digno para las actividades de docencia que realizan sí representa un gran problema mismo que las autoridades educativas y el Estado deben solucionar si es que aún siguen deseando que los docentes continúen preparándose para realizar mejores prácticas y así, elevar la tan codiciada “calidad”, pretendida en la educación.

3.5 Prácticas de simulación

El profesor es “quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura” (Blat y Marín, 1980, p. 32). Lo hace mediante su práctica, entendida como “un ejercicio que implica la reiteración de acciones que se presentan en forma continua y permanente, y que están sustentadas en conceptos culturales y normativos” (Gimeno, 1999).

Estas acciones repetidas se encuentran ligadas al currículum en sus funciones de elegir, estructurar y distribuir los conocimientos. El currículum, visto “como selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, elaborados pedagógicamente y presentados al profesor por medio de regulaciones, guías, libros de texto, materiales didácticos” (Gimeno, 1988, p. 196); materializa, concretiza

y pone en funcionamiento las concepciones, intenciones y fundamentos del proyecto educativo. Del mismo modo, es un determinante decisivo de la práctica profesional del maestro pues a partir del mismo, acerca a los alumnos al saber y desarrolla sus habilidades y sus destrezas.

Ante el currículum el docente, por tanto, tiene la posibilidad de juzgarlo y de tomar sus propias decisiones, es decir, revisa los contenidos, las sugerencias didácticas y al final, como lo señala Schwille (1982): “decide los aspectos a cubrir en clase, especificando cuánto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quién se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderán” (p. 12). De ahí, que su responsabilidad sea mayor a la de otros profesionales liberales ya que no puede disponer de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas y sustentadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico.

En algunos docentes de la zona 340, ese poder modelador y transformador que deberían ejercer en un sentido o en otro, para trasladar el currículum al aula y así, garantizar el aprendizaje de los alumnos; se mira desarrollado de diferentes maneras. En el caso de la profesora Rocío está más apegado a:

[...] La verdad maestra: uso planeaciones de las compradas, de las de internet, pero, yo las acomodo a mí forma. Igual con mi hermano que estamos en el mismo nivel y que tenemos el mismo grado con mi cuñada, nos apoyamos siempre en eso (E6 p. 5).

El uso de planeaciones comerciales y el acompañamiento de familiares orientan a su labor, pero desafortunadamente la quitan de su papel de agente activo en el desarrollo del currículum y la reduce a una operadora de preceptos y como lo señala Gimeno (1988): “el profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado” (p. 198). En el sentido de que él mismo coarta toda posibilidad de llevar a cabo procesos reflexivos para crear experiencias de aprendizaje diferentes e innovadoras.

Pero, esta estrategia también es empleada por la profesora Emma:

[...] Yo no diseño mis planeaciones, las descargo de los grupos a los que pertenezco en redes sociales o las compro en LAINITAS (E5 p. 12).

Tampoco hay un esfuerzo por trasladar el currículum bajo un ejercicio de forma personal sino por el contrario, emplea planificaciones que adquiere de las redes sociales y de LAINITAS. Ésta última es una plataforma virtual que facilita a los docentes de educación primaria; planeaciones, exámenes y ejercicios didácticos según el grado correspondiente por una módica cantidad de dinero que se paga en forma trimestral.

Las planeaciones contienen la cultura prescrita en el currículum oficial, las habilidades, destrezas a desarrollar en los alumnos, estrategias metodológicas, productos, tiempo y formas de evaluar, entre otros aspectos más. Se pueden editar -como en el caso de la profesora Rocío- para ajustarlas a las “necesidades” de los alumnos y al parecer, también son utilizadas por la profesora Catalina:

[...] Para planear yo me valgo de algunas planeaciones de las comerciales como son las de LAINITAS y de las que luego me comparten en los grupos donde estoy o bien, mis amigas maestras. Digo, sí reviso mi programa, lo leo, me voy guiando con los libros de texto, pero finalmente, echo mano de las planeaciones comerciales (E4 p. 12).

La profesora destaca un aspecto muy importante cuando dice que inspecciona el currículum, es decir, el programa de estudios del grado que imparte, que incluso se guía de los libros de texto gratuitos pero que al final, termina utilizando las planeaciones que diseña y comercializa LAINITAS. Y, esta acción es parecida a la que lleva a efecto la maestra Carmen:

[...] Yo al planear utilizo planeaciones de las que compro por internet. Pero, las leo y complemento. Les quito lo que no sirve y agrego lo que, a mí, me hace falta (E9 p. 13).

Este hecho resulta inquietante al igual que el de las otras maestras enunciadas al extremo de cuestionar por qué es que se tiende a recurrir a estos medios, si como lo afirman Clark y Lampert (1985):

La planificación del profesor es el más importante determinante de lo que se enseña en las escuelas. El *currículum*, en tanto que producto hecho realidad en cierto tipo de publicaciones, es transformado y adaptado en el proceso de planificación por medio de añadidos, sustracciones, interpretaciones y por las decisiones del profesor sobre el ritmo, secuencia y énfasis en algunos de sus componentes (p. 3).

Planear, permite que el docente ejerza su autonomía frente al currículum, que salga a flote su esfuerzo por comunicar saberes posibilita incluso, que se produzca una transformación de esos saberes para facilitar su comprensión por parte de los alumnos. Su mediación al final de cuentas es decisiva porque en él recae la posibilidad de enriquecer o de empobrecer el programa de estudios y así, lo hace notar Gimeno (1988): “¿Quién, si no es el profesor, puede moldear el currículum en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto natural?” (1988, p.). En efecto, no hay nadie más que él para cumplir con tan importante tarea.

Pero, llevar acabo esta delicada función requiere forzosamente de una preparación, es decir, de un saber profesional que se adquiere en una institución formadora de docentes y que se refuerza o se amplía a través de la formación continua a la que se está expuesto a lo largo de la vida profesional.

Shulman (1987) destaca que:

El profesor debe conocer las estructuras del conocimiento, los principios de su organización y de la investigación que ayuden a responder en cada campo dos preguntas: cuáles son las ideas y destrezas importantes en cada dominio del saber y cómo se amplían y cómo se rechazan aquellas que muestran deficiencias por los que producen el conocimiento en el área de que se trate. Esto es, cuáles son las normas y los procedimientos del saber o de la indagación” (p. 9).

Sin embargo, cuando se carece de ese dominio como en el caso de las profesoras: Rocío, Emma, Catalina y Carmen que poseen una formación inicial diferente a la que demanda el nivel de educación primaria; el acceso a lo *qué* va a ser aprendido por los alumnos y al *cómo* enseñarlo estará mayormente restringido. Y, esto será lo que las incline a recurrir no solamente a las planificaciones pre-diseñadas sino a otras estrategias como las que emplea la profesora Emma:

[...] Yo cuando, hay algo que no logro entender o que mis alumnos no logran captarme, captar lo que yo les quiero decir o el aprendizaje que yo quiero que ellos logren pues, sí recurro a algunos compañeros de la misma escuela para aclarar mis dudas o me pasen alguna estrategia o me cuenten una experiencia que ellos hayan tenido para yo aplicarlo.

Y, también en grupos de las redes sociales. Hay varios grupos que tengo de otros Estados y ahí, si tenemos algunas dudas, preguntamos y nos mandan información; nos mandan estrategias; nos mandan ejercicios; planificaciones; y así, es más fácil trabajar con el grupo (E5 p. 12).

Evidentemente, la maestra adapta y desarrolla su práctica a la medida de sus posibilidades y a cualquier sugerencia que le venga de personas que se dedican a lo mismo que ella porque existe una falta de dominio sobre lo que enseña y sobre cómo deben aprender sus alumnos. Diorio (1982) señala que “cuanto menos sepamos sobre cómo llevar a cabo una actividad, mayor será la responsabilidad del práctico para dejarse llevar de su propio juicio y encontrar su propio camino de acción. En este caso, el individuo tiene un amplio grado de autonomía en su práctica (p. 261).

Y, lo mismo acontece con la profesora Rocío:

[...] También, tengo varios grupos en Facebook; en Whatsapp donde nos mandan materiales didácticos. Sí, me facilitan mi trabajo estas redes sociales en algunas actividades, cosas que a lo mejor aquí no implementamos y pues, nos comparten algunos compañeros y sí, es de mucha ayuda para mí porque

son cosas nuevas que igual a veces los alumnos les agradan esas actividades que realizamos (E6 p. 9).

Su práctica de igual manera se ve fortalecida por el acompañamiento de estos grupos virtuales. Pero, la transformación del contenido pedagógico sigue pendiente debido a que no existe una formación inicial de por medio. Y, ésta es de suma relevancia porque como lo señala Gimeno (1988) el profesor es decisivo e inmediato mediador de los aprendizajes de los alumnos, y puesto que la actitud que él mantenga ante el conocimiento condiciona enormemente la calidad del aprendizaje y la actitud básica del alumno ante el saber y la cultura, es importante la potencial responsabilidad que tiene la formación del profesorado en este sentido.

Indiscutiblemente, la formación impacta en el trabajo de la maestra al igual que en el de la profesora Catalina por eso:

[...] Le busco en otros medios, por ejemplo, internet. También, pertenezco a varios grupos de maestros en Whatsapp, Facebook, con diferentes maestros de la República Mexicana y en éstos compartimos varias estrategias y materiales didácticos. Además, comparto y me comparten amigos (as) docentes y eso me fortalece mucho mi práctica porque ya no trabajo a ciegas (E4 p. 9).

Para esta maestra, trabajar sin conocer no representa tanto problema porque se vale de las estrategias de sus colegas. No obstante, se preguntaría ¿dónde queda su responsabilidad de analizar y de recrear los significados más sustanciales de la cultura inscrita en el currículum la cual debe estimular para sus estudiantes? Queda pendiente porque es suplida por la orientación de otros maestros y a este respecto cabe destacar que como lo señala Giroux (1990):

Los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar (p. 176).

Sin embargo, la profesora Teresa:

[...] Yo, siempre pido ayuda cuando no sé. Siempre pregunto: ¡A ver! ¿Cómo le puedo hacer? ¡Sugieranme! Alguna duda que tengo pregunto: ¿Cómo le estás haciendo? También, por ejemplo, investigo quién es la maestra de sexto grado en otra escuela. Entonces, siempre tratamos de compartir ese tipo de información; eso es lo que también siempre he hecho, de compartir información para que también me compartan y resuelva alguna duda que tengo.

Compartir materiales y sugerencias o actividades que les están funcionando, estrategias. Entonces, trato siempre de buscar a conocidos y ver quien me puede apoyar en ese aspecto cuando tengo alguna duda o alguna carencia, porque también ¡no todo lo sabemos! ¡Tenemos muchas carencias! Sobre todo, yo que fui formada para trabajar en un nivel donde no laboro y estoy en primaria. Por ejemplo; a mí se me dificultan mucho las matemáticas. Yo tengo que revisar desde antes y a lo mejor contestar mis libros para apoyarme y pues, ¡no quedar mal ahí con mis alumnos! Es lo que siempre he hecho. Pedir ayuda cuando desconozco de algo (E2 p. 12).

La profesora se siente carente del saber pedagógico y disciplinario porque como lo señaló, no tiene la formación sobre ello. Su formación es otra y ante una incertidumbre se tiene que ver socorrida por alguien. Tiene que investigar con otros docentes y, hasta cierto punto la colaboración o el trabajo con otros colegas no es del todo erróneo pero como lo señala Gimeno (1988): “puede restarle autonomía en sus funciones, desde el punto de vista de la capacidad de iniciativa individual, a cambio de ofrecer un proyecto global más “coherente” y una mayor “racionalidad” a los alumnos” (p.). Entonces, hace falta que también cuente con las competencias necesarias y, además, asuma la autonomía de decisiones para realizar el propio trabajo porque apoyarse todo el tiempo de estas estrategias tiene sus repercusiones y así, lo indica la profesora Rocío:

[...] Nos bloquean porque ya no nos hacemos investigadores. O sea, como que ya nada más me centro en eso y digo; ¡ya, aquí!! Ya no busco otras fuentes más que mis grupos que tengo y mi hermano, mi cuñada y hasta ahí ¡ya no me doy a la tarea de investigar por otro lado ¡De explorar otras cosas! (E6 p. 9).

La llevan a mantenerse pasiva frente al currículum y como lo señala Villar (1988, p. 13) –citado por Tejeda (1998)-: “un profesional de la enseñanza es aquel que en su trabajo está adoptando decisiones sobre el currículum, los estudiantes y la enseñanza en clase. El profesional no es un técnico competente que aplica recetas o fórmulas que le indica el manual. Más bien al contrario, es aquel que está bien informado y cuya acción evidencia juicio reflexivo” (p. 138). Pero, lograr esto depende no sólo de la voluntad de la maestra sino como ya se dijo; de tener una formación inicial sólida, de que se les acerque a espacios formativos donde pueda demostrar que sabe pensar por sí mismo y, además, se articulen experiencias de campo provechosas que favorezcan esa formación profesionalizada.

Por otra parte, las prácticas de los docentes se ven permeadas por lo que aprendieron cuando fueron alumnos en algún espacio formativo y Castañeda (2017) así lo confirma: “en gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención deriva de su experiencia como alumnos, y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las perspectivas teóricas” (p. 36).

En la experiencia de la profesora Catalina se confirma este hecho porque:

[...] Yo desde mi primaria tuve una maestra ¡muy buena! La maestra era de Matamoros, Tamaulipas. Ella fue mi maestra de primer año y después la volví a tener en quinto y sexto grado. A lo mejor por esa parte, sí me dejé influir por ella. De alguna manera siempre la admiré mucho por cómo era. Era una persona muy agradable; muy buena maestra. Posiblemente, siempre me dejé llevar, influir por ella. Me dije: ¡yo quiero ser como ella! En el sentido profesional.

Yo me acuerdo del carácter que ella imponía en los grupos, la maestra trabajó toda la vida en la comunidad donde yo soy originaria. Como persona, me dejó influenciar en su forma de ser, ella era muy amable, muy responsable, era muy querida en la comunidad. ¡Aprendí, mucho de ella! Aprendí a escuchar a mis alumnos; a querer a mis alumnos; a convivir con mis padres de familia. Algunas estrategias que aprendí de ella fue trabajar mucho en la ortografía; en la letra, el tipo de letra; el dominio de las tablas de multiplicar ¡como que siempre se me quedó mucho eso! El uso de los signos de puntuación; las mayúsculas; la caligrafía. ¡Eso fue lo que le copié! O, ¡se me quedó! (E2 p. 8).

En este relato que hace la maestra se puede identificar que una parte de lo que ella realiza con los alumnos tiene que ver con lo que su maestra de educación primaria hizo con ella dentro del aula y que marcó invariablemente, los métodos de enseñanza, pero, además, la forma de relacionarse con los estudiantes y con sus padres. Vaillant y Marcelo (2015, p. 37) destacan que al enseñar se puede actuar de manera intuitiva a través del sentido común o bien, con cierta racionalidad y método. No obstante, cualquier forma que se adopte, lo que sí resulta algo verdadero es que esos actos de enseñanza pueden tener la capacidad de dejar huellas en la memoria y biografía de las personas como ocurrió con esta profesora y como también sucedió con la profesora Emma:

[...] Recuerdo mucho a un maestro que se llamaba Jaime porque era muy amoroso, muy cariñoso. Nos enseñaba bien y nos apoyaba mucho. Lo que me gustaba mucho de ese maestro es que siempre llegaba muy alegre; bromeaba con nosotros; nos ponía a cantar y a veces nos enseñaba muchos contenidos a manera de juego y esto es lo que algunas veces hago con mis alumnos en el salón cuando lo amerita, cuando se necesita.

Me gusta cantar con ellos, me gusta bromear con ellos y cuando en un contenido nos toca ver algo; lo hago por medio del juego. Por ejemplo; en las fracciones a la hora de formar los equipos ¡En Matemáticas más que nada!

¡Juegos en algunos contenidos! Éste maestro nos dio tercero y cuarto grado en Primaria (E5 p. 2).

El aprendizaje por la observación, demostrado por Bandura de forma muy acertada, es un tipo de aprendizaje bastante común en los seres humanos. Por tanto, no se extrañe que esta maestra al igual que la profesora Emma; ponga en función aquello que aprendieron observando dentro de algún espacio de formación. Vaillant y Marcelo (2015) así lo destacan:

Los docentes traen consigo una serie de creencias e imágenes, basadas en sus experiencias previas, que influyen en la forma como se enfrentan a la compleja tarea del aula. Ellos han realizado varios aprendizajes “informales” en su prolongada estadía en escuelas y centros de educación media. Lortie (1975) denominó “aprendizaje por observación” a esos saberes que se adquieren durante la vida escolar. Los docentes desarrollan patrones mentales y creencias sobre la enseñanza a partir de ese tan prolongado periodo de observación que experimentan como estudiantes a lo largo de todo su periodo de formación (p. 37).

En efecto, las prácticas de los docentes están cargadas de esas imágenes y creencias construidas en su vivencia escolar, las cuales se transforman en patrones y en formas de representar a la enseñanza. Y, así pasa de igual manera con la profesora Claudia:

[...]Yo recuerdo mucho a mi maestra; Yolanda Rodríguez. Ella trabajó en esta escuela donde estoy ahora, en este municipio. Esa maestra era muy justa, mucho muy justa. Ella nunca hacía diferencias, era ¡es una persona muy recta! Y, eso, permeó mi práctica en el trato con los niños. Yo trato de no hacer diferencias. Yo recuerdo a esa maestra que no hacía diferencias (E7 p. 9-10).

Yo llevé psicología cuando estudiaba Medicina y desde entonces, supe que mis alumnos sentían; que tenían emociones. Entonces, si yo los agarraba por la buena ellos trabajaban, pero sí yo me ponía como que; exigente; ellos se

ponían muy rebeldes. Entonces, como ya más o menos ya le había yo visto por ahí, dije; ¡ah, pues, por la buena! ¡Siempre me ha funcionado! (p. 5).

Las creencias están ocultas en todo tipo de conocimiento, tanto conceptual como procedimental y, como lo enfatiza Vaillant y Marcelo (2015): “son muy difíciles de modificar. Marcan el estilo de enseñanza de cada docente” (p. 37). Pero, ¿hasta dónde resultan estas creencias e imágenes que construyen los docentes perjudiciales o aptas para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje? En una perspectiva personal, pudieran impedir significativamente que los maestros accedan a otras formas de desarrollar su labor en el aula. Sencillamente, se conformarían con actuar según estas concepciones y no bajo una forma más racional. Es decir, de una manera más reflexionada y bajo distintos métodos.

Gómez (1994) –citado por Tejeda (1998)- destaca que:

El profesor “debe entenderse como un profesional comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación del contexto, del centro, del aula, de los grupos y los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente (p. 138).

Al ser un profesional de la enseñanza no puede quedarse varado en sólo estos patrones construidos a lo largo de su experiencia como alumno sino por el contrario, necesita sacar a flote su poder transformador para mejorar sus prácticas. Pero, llegar a esto implica en palabras de Shulman (1986 y 1987):

- Conocimiento del contenido del currículum.
- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimiento del currículum como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.

- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento del contexto educativo
- Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico o histórico.

Y, justo esto puede no estar del todo presente en algunos maestros de la zona 340, por dos razones: no tienen la formación específica para el nivel donde se desempeñan o bien, los procesos de formación han sido de poco valor para su práctica. En cualquiera de los dos casos, estos conocimientos son de gran utilidad para cumplir de mejor manera con su tarea de formar al otro.

Pues bien, en este último capítulo se han podido destacar aspectos que permiten mirar los desafíos a los que se enfrentan algunos docentes de la zona 340 una vez que ingresan al campo laboral y en donde parece ser que experimentan un choque de realidades debido a que la práctica real es diferente a la realidad que se vive y se enseña en las aulas de las escuelas formadoras de docentes o bien, les demanda otro tipo de formación con la que no cuentan al ingresar y desempeñarse como docentes de educación primaria por lo que, en un segundo subtítulo fue posible reconocer que éstos, buscan desarrollar o afianzar una serie de competencias mediante la formación continua que a decir de sus experiencias relatadas en un tercer apartado, ésta ha sido relegada a ellos mismos. La responsabilidad de formarse ha quedado por completo asignada a los maestros aun cuando el Estado tiene el compromiso y la obligación de hacerlo.

Por otra parte, la precariedad de su salario –referido en un cuarto apartado- les imposibilita continuar formándose o profesionalizándose. El deseo y el interés están puestos en este colectivo de maestros porque reconocen sus limitaciones además, de que se ven presionados por el Estado, por las figuras educativas para mejorar sus prácticas y cumplir con las metas educativas pero, lograr que alguno de ellos se interese ampliamente por su formación y por su desarrollo profesional ha sido hasta el momento en vano y, entonces, como se vio en un último subtítulo, han perdido ese poder modelador y transformador que deberían ejercer en un sentido u

otro, para trasladar el currículum al aula y de ese modo garantizar el aprendizaje de los alumnos.

REFLEXIONES FINALES

Este proyecto de investigación ha puesto al descubierto que muy a pesar de que existen varias representaciones en torno a la docencia es decir, es mirada o concebida como una profesión de fácil acceso, que brinda certeza laboral y posiblemente no exige un perfil profesional para su desempeño, lo real a todo esto es que, tener una formación inicial se convierte en algo sumamente relevante si no es que esencial para la práctica del maestro y por ende, para el cumplimiento y/o el logro de las propuestas educativas.

Un docente, como los que fueron objeto de esta investigación, que carece del perfil profesional para ejercer su labor en el nivel de educación primaria se ve en primer orden limitado para interpretar y desarrollar el currículum de manera asertiva de ahí que intensifique la socialización con sus colegas, que recurra a otros medios o recursos (grupos de maestros en las redes sociales, practique el autodidactismo, acuda a cursos o a estudios de profesionalización, utilice planeaciones pre diseñadas).

Y, es que como se ha visto y lo sostienen varios teóricos como Ferry (1990), Shulman(1987), Rojas (2008) incluso, los mismos maestros: concretar ideas o maneras de desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en un plan de clase no suele ser cosa sencilla puesto que se requiere forzosamente de una preparación que esté basada en un saber disciplinario, psicopedagógico y didáctico.

Al estar faltos de todos ellos, “las prácticas se permean de mayores vicisitudes que poco ayudan a cumplir con el papel de formar al otro de acuerdo a sus expectativas, necesidades y contexto. Recurren a su experiencia como alumnos, y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional” (E3 p. 12). No ejercen su derecho de cuestionar o reflexionar sobre el currículum sino por el contrario, se vuelven técnicos que aplican recetas o fórmulas que le indica su manual.

No obstante, tener la formación inicial para ejercer su labor pedagógica en primaria, en estos agentes investigados no garantiza del todo que puedan desarrollarla con esa “eficacia” exigida ni mucho menos, que se puedan considerar eficientes a lo largo de los años. La justificación se encuentra en el tipo de formación que han recibido en la escuela Normal. Está ha tendido a formar a un “*practicum* de la docencia” (Díaz, 2019) más que a un profesional de la educación.

Ha estado permeada por las propias ideologías y deseos de la institución, de los formadores de docentes y de aquellas que se derivan del Estado y del sistema educativo pues hay que recordar que cada reforma establecida en las escuelas Normales obedece a momentos históricos, políticos, económicos y difícilmente, ha atendido a las demandas sociales de ahí que sean de bajo impacto y que sólo muestren “resultados” en el periodo en el que fue diseñada. Los mismos maestros en cuestión hacen referencia a la vigencia de sus conocimientos y a la necesidad de apropiarse de otros que les permitan cumplir con sus roles exigidos de ahí, la importancia de la formación continua.

Para ellos es emergente que se les den directrices, ejemplos claros, prácticos y precisos sobre cómo deben desarrollar la enseñanza. La teoría no importa, no es relevante hacer ese proceso de ida y vuelta: reflexionar para re pensar lo que se hace y, de ese modo pensar en nuevas alternativas para mejorar la práctica.

Ellos ya vivenciaron que la teoría enseñada en las escuelas que los formaron no es de gran utilidad, no es necesaria porque la realidad en la que se insertan difiere de todo aquello que escucharon en la institución que los formó para maestros. Tampoco empata con lo que practicaron en las escuelas que sirvieron para experimentar la docencia. Además, la exigencia del Estado y del sistema educativo está erróneamente en lo práctico, en aquello que realizan y que pueden ser constatable y medido a través de pruebas estandarizadas.

No obstante, la formación continua ha quedado en deuda porque ésta ha sido de bajo impacto y de poca trascendencia para su práctica. Ha estado tendiente a entrenarlos para entender y operar planes y programas, ha estado desvinculada de

la realidad en la que desarrollan su labor, ha sido escasa, a destiempo, discontinua, adaptada al uso de dispositivos tecnológicos que para la edad de algunos es imposible emplearlos para seguir formándose. Ha estado pensada para evaluarlos y asegurar su permanencia, además, mal impartida porque los formadores de docentes desconocen o no tienen dominio sobre lo que enseñan aunado a que se emplean guías, recursos que los llevan a mirarse como sujetos vacíos, sin conocimientos ni experiencias previas.

También, con miras a clasificarlos, a tipificarlos al proponerles sistemas de formación docente bajo estímulos económicos que los obligan muchas veces a ingresar a ellos por no quedarse relegados, pero, además, por ganar más dinero. Éstos a decir de los mismos maestros, han sido endebles porque fácilmente se corrompen o se puede emplear algunos subterfugios para servirse de ellos.

Este reconocimiento por tanto permite advertir que los docentes desarrollan su actividad pedagógica en solitario, sin el acompañamiento puntual y sistemático tanto de las autoridades educativas como del Estado pese a que éste último tiene la obligación de: “Proveer lo necesario para que el Personal Docente y el Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en servicio tengan opciones de formación continua, actualización, desarrollo profesional y avance cultural” (LGSPD, Art. 59, p. 23).

Los docentes se reconocen como sujetos faltos de saberes y a la vez, ávidos de ellos. Realizan su labor a ciegas, sin comprender aquello que se les obliga a entender y a emplear: su plan y programa de educación primaria. Y, justo a él le corresponde y le han atribuido la responsabilidad de hacerlo. El Estado y su representante (SEP) han perdido de vista que maestros con una buena formación inicial; capacitados y actualizados de manera frecuente, permite una mejora en el desempeño de su labor. Se necesita obligadamente del conocimiento (sustantivo, sintáctico, psicopedagógico, didáctico, en el dónde y a quien se enseña) para que como dice el profesor Norberto; se pueda enseñar de modo distinto y con estrategias innovadoras.

Y, el interés por continuar con su profesionalización o con su formación en estos sujetos, se mantiene vivo, pero, algo que los limita es precisamente su salario. Difícilmente, podrían destinar su sueldo a su superación profesional porque tienen otras obligaciones que cumplir. El Estado por su parte pareciera atender a éste llamado, el sindicato hace presión para ello, pero no se ha logrado que éste perciba un salario digno por el trabajo tan intenso que realiza.

En fin, la formación en este contexto de estudio y en cualquier otro donde se retome, sigue siendo un aspecto de primer orden, es un punto nodal que dota de sentido a las prácticas de los maestros, pero, además, la vida académica de las instituciones formadoras de docentes como lo es la escuela Normal. Del mismo modo, es la razón de ser de los cursos de formación para docentes en servicio y, da vida a una nueva propuesta curricular.

Por tanto, es importante que se siga documentando a través de las voces de los maestros cómo es que ésta se pone de relieve desde que ingresan a la formación inicial para que se valore su pertinencia y su efectividad pues ésta de alguna manera, configura un modo de ser profesor –de ser sujeto- y éste carácter es compartido por ellos mismos a su vez con sus alumnos, es la que les brinda los cimientos de la acción, la que les posibilita ejercer su práctica en el aula, además de que les permite poner en juego su capacidad de interpretación y de aplicación de un nuevo currículum.

Pensar a la formación en las escuelas a donde acuden a formarse como maestros ayuda a revisar algunos aspectos sobre el mismo término de la formación, quizá no con el propósito de anteponer un solo significado, sino de explorar cómo se usa o cómo lo interpretan. De igual forma, posibilita producir mayores conocimientos en torno a las estructuras curriculares que se emplean para formar al futuro maestro y si, éstas cumplen con los requerimientos necesarios. Coadyuva a replantear el quehacer de las propias instituciones formadoras de maestros e incluso, puede modificar el quehacer de la educación básica.

En cuanto a la formación para docentes en servicio, en este caso; de actualización y de capacitación su revisión a través de la experiencia de más maestros, ayudaría a conocer su estado y su funcionalidad para atender las carencias pedagógicas que por diversos motivos han manifestado algunos docentes como los de la zona 340. Si, ésta ha otorgado los conocimientos y procedimientos para poder desarrollar su práctica con mayor significado en el aula. A su vez, ocuparse por los contenidos, los saberes, los programas con los que se adiestran a estos actores educativos.

Por lo que, en un segundo proyecto de investigación, valdría bien la pena repensar ambas formaciones, pero ahora, desde las instituciones y los sujetos que las llevan a efecto o bien, tienen la encomienda de hacerlo. En el caso de los dos primeros, habría que conocer la perspectiva que tienen en torno a éstas, los dispositivos que emplean; intenciones, metas, prioridades. De la misma forma, responsabilidades y de qué manera las asumen pues por lo datos construidos en este trabajo difícilmente existen cursos impartidos bajo buenos formadores y buenos programas que permitan a los docentes desarrollar competencias que potencien sus prácticas.

En este proceso habría que incluir forzosamente al Estado y a su principal representante que es el sistema educativo ya que ambos tienen injerencia en la formación continua de los maestros, determinan en conjunto el diseño y el desarrollo de las políticas de formación docente. La SEP a través de sus instancias correspondientes (Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de educación Básica, Centros de Maestros) también crea programas de capacitación y de actualización, destina a los formadores, a los capacitadores por lo que sería bueno identificar bajo qué mecanismos lo realizan, qué aspectos contemplan para poder decidir quién o quienes pueden formar a los maestros.

Bajo esta observancia sería posible apreciar la intervención y el trabajo realizado por ambas figuras. Se podría valorar la viabilidad de la participación del Estado en el funcionamiento de las Normales y en la elaboración de los programas de formación de los maestros, la congruencia de sus políticas de formación y de sus

políticas educativas, el modo en que estas repercuten en la preparación, en la actualización y capacitación de los maestros. Esto con la finalidad de que cambien las condiciones en las que actualmente se imparte la formación a los maestros y que se ofrezcan oportunidades de construir nuevos y mejores mecanismos que impacten el trabajo que llevan a cabo en el aula.

En cuanto a la SEP, reconocer hasta dónde ha realmente acertado en sus decisiones en esta materia, es decir, a saber, que tanto han favorecido sus estrategias de formación a los maestros y, sobre todo, ayudar a pensar que cambios tendría que hacer principalmente para que estos sujetos puedan como gremio discutir los conocimientos especializados que se requieren para el ejercicio de su práctica y dejen de ese modo, de ser objeto de instrucciones y de actuaciones reguladas.

De igual manera, que reconozcan al maestro no como un ejecutor de políticas ni como hasta ahora se ha hecho, que se le responsabilice de su formación, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito. Tampoco, que persista una cultura donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos sino, más bien, se mire a los maestros como profesionales del aprendizaje y de la formación.

Por otra parte, es indispensable analizar la formación tanto inicial como continua para identificar si realmente constituyen un sistema articulado y coherente con un proyecto claro y funciones definidas. Pues, pareciera que, por los datos obtenidos, representan la suma de instituciones cargadas de distintas parcelas.

Finalmente, haber desarrollado éste trabajo, en lo particular ha dejado un interés muy amplio por continuar investigando sobre la formación tanto inicial como continua de los maestros de educación primaria pero, como lo mencioné en líneas más arriba, considerando otros agentes, es decir, a las instituciones formadoras de docentes, a los formadores, a otros actores educativos cercanos al docentes como el Jefe de sector, Supervisor, Director, Asesor Técnico Pedagógico para que de manera holística se pueda valorar la participación y contribución que cada uno ha

tenido en la formación de los profesores, esto triangulado con lo que se obtenga de la revisión a las políticas educativas del Estado y su desarrollo mediante la Secretaría Pública de Educación en un contexto quizá como éste, meramente delimitado.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

Registro de entrevistas a docentes de la escuela Efrén Rebolledo y Leona Vicario

Registro de observación realizada en el Consejo Técnico Escolar. Escuela Efrén Rebolledo.

FUENTES SECUNDARIAS

AGUILAR, Villanueva (1992). *“Estudio introductorio”*. *“La hechura de las políticas”*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-86.

_____ (1993). *“Estudio introductorio”* *“La implementación de las políticas”*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-94.

AMEIGEIRAS, Aldo R (2006). *“El abordaje etnográfico en investigación social”* 107-151. En Irene Vasilachis de Gialdino *Estrategias de investigación cualitativa*. España. Gedisa.

ANZALDÚA, Arce Raúl E. (2004). *“La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder”*, México, UAM-X. pp. 209-354.

_____. (2012) *“Imaginario social: creación de sentido”*. Universidad Pedagógica Nacional, México.

APPLE, M. (1989). Maestros y textos. “*Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*”. Barcelona: Paidós/MEC.

ARNAUT, Salgado Alberto (1998). “*Historia de una profesión*” *Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Biblioteca del Normalista. Secretaría de Educación Pública. pp. 1-246.

_____. (2010). “*Gestión del sistema educativo federalizado 1992 - 2010*” en: Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords) *Los grandes problemas de México*. VII Educación. El colegio de México. Pp. 233 – 267.

BALL, S. (1987). “5. *La dirección: oposición y control*” en *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós/Ministerio de la Educación y Ciencia. Pp. 127-151.

BARRON, Tirado María Concepción (2017). “*Miradas docentes*”. UNAM. Newton. Edición y Tecnología Educativa, México. pp. 1-119.

BAZANT, Mílada (1993). “*La popularidad del magisterio*” en *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México. Pp. 129-157.

BOURDIEU, Pierre (2000). “*La dominación masculina*” Barcelona: Anagrama. pp. 17-71.

BRAVO, María Teresa (1988). “*Universitación de los estudios de normal ¿mayor calidad de la enseñanza?*” en *Cero en conducta*. Núms. 11/12, México. Pp. 33-37.

CASTAÑEDA, Salgado Adelina (2009). “*Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*”. Universidad Pedagógica Nacional, México.

CASTORIADIS, C. (1989). “*Introducción*” y “*La institución y lo imaginario: primera aproximación*” en *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I. Barcelona, Tusquets Editores. pp. 7-13 y 197-285.

_____. (1998). “*Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Encrucijadas del laberinto*”. V. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires. Pp. 28.

CORDERO Arroyo Graciela (2019). “*Aprendizaje profesional docente: propuesta de acuerdo legislativo*” en *Los retos del nuevo gobierno en materia educativa*. Cuaderno de Investigación. Rodolfo Ramírez Raymundo (Coord.) pp. 135-140. México.

CZARNY, G. (2003). “*Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*”, Cuadernos de discusión núm. 16, México: SEP.

DAVINI, María Cristina (2015). *“La formación en la práctica docente”*. Paidós, México, Buenos Aires.

DE IBARROLA, María (2012). *“Los grandes problemas del sistema educativo mexicano”* En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, pp. 16-28, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

DELORS, J. (1996). *“La educación en cierra un tesoro”*, México: UNESCO.

DÍAZ Barriga, Ángel (2017). *“La interpretación en la investigación educativa”* 15-38. En Ángel Díaz Barriga y Carolina Domínguez Castillo (2017) *Interpretación: un reto en la investigación educativa*. México: Newton.

DUCOING, Watty Patricia (2013). *“La escuela normal: una mirada desde el otro”* Patricia Ducoing Watty, coordinadora. -- 1ª ed. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. 392 páginas. – (IISUE educación).

ENRIQUEZ, Eugene (2002). *“La formación y los formadores”* en *La institución y los organizadores en la educación y la formación*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. Pp. 131-166.

FERRY, G. (1990). *“La tarea de formarse”*. En *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Mexicana, pp. 43-64.

_____. (1990) “Adquirir, probarse y comprender” y “Las metas transformadoras”. En: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Mexicana, pp. 65-85 y 87-110.

FOUCAULT, M. (1986). “¿Por qué hay que estudiar el poder?: La cuestión del sujeto” en Wright Mills y otros. *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La Piqueta. Pp. 25-36.

GIMENO Sacristán, José (1988). “EL currículum moldeado por los profesores”, en: *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, pp. 196-239.

GIMENO Sacristán José y Ángel I. Pérez Gómez (1991). “Aproximaciones al concepto de currículum”, en: *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. España, Morata, pp-13-22.

GIROUX, H.A. (1990). “Los profesores como intelectuales transformativos” pp. 171-192. En. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.

GONZÁLEZ Blasco, P. y González Anleo, J. (1993): “*El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*”. Madrid, Fundación Santa María.

GUBER, Rosana (2004). “*El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento*” y “A dónde y con quiénes” Preliminares y reformulaciones de la

delimitación del campo”. 83-119. en *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

GRUNDY, S. (1991). “*El currículum como praxis*” (139-166). En *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.

HONORÉ, B. (1980). “*Introducción*” y “*1. Para una problemática de la formación*” en *Para una teoría de la formación*. Narcea, España. Pp. 9-14 y 15-44.

JIMÉNEZ Vázquez, Mariela S. (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para el futuro* / Angélica Buendía Espinosa y Germán Álvarez Mendiola, coordinadores. -- 1ª ed. -- Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

JUÁREZ, Némer (2019). “*¿Quiénes son nuestros maestros?*” Análisis del biosprofesional constituido en las instituciones de formación inicial de maestros (1997-2017). Madrid Plaza y Valdés. pp. 45-70.

KÄES, René (1996). “*Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*” en *la institución y las instituciones*. Buenos Aires, Paidós. Pp. 15-32.

LIPOVETSKY, Gilles (1999). “*La tercera mujer*” *Permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama.

LOYO, Aurora (2002). “*La Reforma Educativa en México vista a través de los maestros. Un estudio exploratorio*” en: Instituto de Investigaciones Sociales Revista Mexicana de Sociología. Vol. 64, núm. 3, México. Pp. 37-62.

LUNDGREN, U.P. (1992). “El currículum: conceptos para la investigación”, “Códigos curriculares” 12-69. En Lundgren, U.P. *Teoría del currículum y escolarización*. Morata, Madrid

LYOTARD, Jean Francois (1993). “*La condición posmoderna. Informe sobre el saber*”, Barcelona, Planeta Agostini.

MANEN, Van Max (2010). “*El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*” Paidós Educador: Barcelona, España. Pp. 39-42.

MARCELO, García Carlos (2008). “*Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*” en Marcelo, Carlos. El profesorado principiante, inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, pp. 7-58.

OCAMPO López, Javier (2005). “*José Vasconcelos y la Educación mexicana*” en Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 7 Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 137-157.

ORNELAS, Carlos (2008). “*El modelo mexicano: los juegos del poder*”. En política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo. México: Siglo XXI, pp. 56-84.

_____. (2012). “Promesa, formalismo y frustración” y “Poder, Transes y empantanamiento”. En Ornelas, Carlos Educación, colonización y rebeldía. México: SIGLO XXI. pp. 103-167.

QUINTANILLA, Susana (2007). La *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Sección temática: Formadores de formadores. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. Universidad Autónoma Metropolitana el apoyo al COMIE. México.

REYES, Ramiro (1988). “Nuevas necesidades en la formación de maestros” en Mercado, Ruth (Coord.) *Formación de maestros y práctica docente*. México, DIE-CINVESTAV, 1988, pp. 29-39.

RICOEUR, Paul (1995). “Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido” México: Siglo XXI y Universidad Iberoamericana. pp. 15-106.

_____. (1999) “Del lenguaje del símbolo y de la interpretación” “El conflicto de las interpretaciones” 7-21 y 22-35 En Freud: una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI.

ROJAS Moreno, Ileana (2002). “El normalismo como antecedente y núcleo de la formación universitaria en pedagogía y educación”, México, DIE-CINVESTAV.

_____. (2013). “La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes en nivel básico” En *La escuela normal: una mirada desde el otro* Patricia Ducoing Watty,

coordinadora. -- 1ª ed. México, D. F.: UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, 2013. 392 páginas. – (IISUE educación).

SANDOVAL Flores, Etelvina (2019). La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para el futuro / Angélica Buendía Espinosa y Germán Álvarez Mendiola, coordinadores. -- 1ª ed. -- Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

SANTAMARÍA, José (2011). “*Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos*”. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexivas. En Revista digital Sociedad de la Información. España: cefalea. P. 2.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017) *Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México: Secretaría de Educación Pública.

_____. (1992) “*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*”, México.

_____. (2013), *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*, recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

TAYLOR, S.R. Y R. Bogdan (1992). “*La observación participante*”. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” 31-99. En *Ibíd.* Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

_____. (1992) “*La entrevista a profundidad*” 100-132. En *Ibíd.* Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Barcelona: Paidós.

_____. (1992) “*El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa*” 152-176. En *Ibíd.* Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. Barcelona: Paidós.

TENTI, Fanfani Emilio (2008). “*Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar seminario internacional.* Sociología de la profesionalización docente. Consultado el día 8 de enero del 2021 en: <file:///C:/Users/User/Documents/VOCACIÓN%20EMILIO%20TENTI.pdf>

TEJEDA, J. (1998). “*Los agentes de la innovación en los centros escolares*” pp. 95-183. En *Los agentes de la innovación en los centros educativos*, España: Ediciones Aljibe.

VAILLANT Denise & Marcelo Carlos (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea, S.A. De ediciones. Madrid, España.

VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2) pp. 143-178.

VITE Vargas, Marisol (2010). *“La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural “Luís Villareal” de El Mexe, Hidalgo”*. En Tesis doctoral, México. pp. 281.

YURÉN, T. (2005). *“Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente”*. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona-México: Pomares, (pp. 19-45).

ZABALZA, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*. Pp. 15-40. Santiago: Tórculo.

ZAPATA Perusquía, Pablo (2004). *“El plan de estudios de 1984. Pre-texto para analizar y comprender las prácticas educativas en la escuela normal”* En Tesis doctoral, México. pp. 217.

ZÚÑIGA, Rosa María (1993). *“Un imaginario alienante: la formación de maestros”* En Revista Cero en Conducta año 8, Núm. 33-34. México. pp. 15-31.

REVISTAS ELECTRÓNICAS

ANZALDÚA Arce, Raúl (2009) *“La formación docente: subjetivación de imaginarios”* Ide@s CONCYTEG, núm. 4 (45). Cultura y Educación: Nuevas Identidades e Imaginarios Sociales. pp. 362-378.

AYALA, Rubio Silvia X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Memoria electrónica Salarios 1970-2000: El caso de los profesores de educación primaria en el Estado de Jalisco. UdeG-Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. [0372].

GARCÍA, Garduño J. M. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Consultado el día 10 de enero del 2020 en: <http://redie.uabc.mx/vo/8no2/contenido-garduno.html>

LÓPEZ, Oresta (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: Contribuciones para hacerlas visibles. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, núm. 28: Ser maestra: Historia, identidad y género. Sección: Mapas, pp. 1-16.

SÁNCHEZ, Lissen Encarnación (2003). La vocación entre los aspirantes a Maestro. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, núm. 6, pp. 203-222 Consultado el día 10 de enero del 2020 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600608>

ANEXOS

ANEXO 1

NIVEL DE ESTUDIOS	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS	NO. DE DOCENTES
Licenciatura	Licenciatura en Educación Primaria	20
Normal Básica	Profesor (a) en Educación Primaria	8
Normal Nivel Superior	Licenciatura en Español	18
	Licenciatura en Matemáticas	9
	Licenciatura en Ciencia Naturales	1
	Licenciatura en Historia	8
	Licenciatura en Geografía	6
	Licenciatura en Civismo	2
	Licenciatura en Ciencias Sociales	4
	Licenciatura en Biología	5
	Licenciatura en Química	1
	Licenciatura en Físico-Químico	2
Otras	Licenciatura en Educación	1
	Licenciatura en Educación Preescolar	3
	Licenciatura en Telesecundaria	1
	Licenciatura en Tecnología Educativa	1
	Licenciatura en Psicología Educativa	1
	Licenciatura en Derecho	1
TOTAL DOCENTES		92

Fuente: Supervisión de la zona escolar 340 de Tlaxcoapan, Hidalgo.

ANEXO 2

INFORMANTES: ESCUELA PRIMARIA URBANA “LEONA VICARIO”

N.P.	NOMBRE	PERFIL ACADÉMICO	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO	NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL
1	Profa. Claudia	*Bachillerato: CBTis 45 Apan, Hgo. *3er Semestre de la Licenciatura en Medicina UAEH, Pachuca, Hgo. *5to Semestre de la Licenciatura en Educación Plan 1994. UPN, Hgo.	28 años	“A”
2	Prof. Emilio	Licenciado en Educación Primaria. Normal Valle del Mezquital, Progreso de Obregón, Hgo.	11 años	
3	Profa. Carmen	Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Biología. Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo. Huejutla de Reyes, Hgo.	10 años	

Fuente: Entrevistas con los docentes de la Escuela Primaria Leona Vicario de la zona 340 de Tlaxcoapan, Hidalgo.

INFORMANTES: ESCUELA PRIMARIA RURAL “EFRÉN REBOLLEDO”

N.P.	NOMBRE	PERFIL ACADÉMICO	ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO	NIVEL DE CARRERA MAGISTERIAL PROMOCIÓN O POR INCENTIVOS
1	Prof. Norberto	Lic. en Educación Primaria. Normal Rural Luís Villareal El Mexe, Hgo.	12 años	“A”
2	Profa. Teresa	Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Geografía. Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo. Pachuca.	28 años	“A”
3	Prof. Ramiro	*Lic. en Educación Primaria. Normal Rural Luís Villareal El Mexe. Hgo. *Maestría en Educación Campo Práctica Educativa. UPN, Hgo.	15 años	“B”
4	Profa. Catalina	Licenciada en Educación. Instituto Tecnológico Latinoamericano. Pachuca, Hgo	4 años	“K1”
5	Profa. Emma	Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Ciencias Sociales. Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo. Pachuca.	24 años	
6	Profa. Rocío	Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Geografía. Normal Superior Miguel Hidalgo, Progreso de Obregón, Hgo.	10 años	
7	Sra. Mónica	6° Semestre de la Licenciatura en Derecho. UNAM, México.	Periodo: 2000-2003	

Fuente: Entrevistas con los docentes de la Escuela Primaria Efrén Rebolledo de la zona 340 de Tlaxcoapan, Hidalgo.