



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**SECRETARÍA ACADÉMICA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**¿ES EL TRABAJO DOCENTE UNA PROFESIÓN FEMENINA?
Construcción de imágenes durante un proceso de formación
inicial.**

Tesis que para obtener el grado de Doctora en Educación

Presenta

Ma. Elena García Rivera

Tutora Dra. Etelvina Sandoval Flores

México, D. F

enero de 2005

A quienes integran el grupo estudiado, su generosidad y apertura hicieron posible este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Durante este largo período de esfuerzos académicos fui acompañada por una gran cantidad de personas, todas ellas colaboraron de diferente manera en el logro de los resultados que aquí presento. Agradezco de manera especial a mi tutora, la Dra. Etelvina Sandoval Flores. Su firmeza, exigencia y respaldo evitaron que me extraviara en el camino y pudiera culminar con éxito este trabajo. Cuando me sentí abrumada o angustiada, la afable calidez de su apoyo me ayudó a recuperar el aplomo. Asimismo, su calidad profesional como investigadora estuvo presente en cada una de las asesorías y seminarios a través de observaciones, sugerencias y recomendaciones claras y precisas, lo que facilitó la construcción de conocimientos y los hallazgos obtenidos en este proceso de investigación.

A la Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavárez, además de un apoyo académico consistente, le agradezco la confianza que tuvo en mí y en mi trabajo. Sus asesorías siempre amables y cálidas fueron un gran contrapeso a los múltiples obstáculos que durante este proceso de formación se presentaron. Gracias Gloria por tus palabras de aliento y el impulso que siempre me brindaste.

Reconozco en todo lo que valen los esfuerzos y el tiempo que la Dra. Patricia Medina Melgarejo destinó a la lectura de las diferentes versiones de la tesis, así como los comentarios y sugerencias que al respecto me hizo, lo mismo que la riqueza de los debates que entablamos.

Desde que asumió la coordinación del doctorado, la Dra. Dalia Ruiz Ávila se constituyó en la persona clave para que yo pudiera concluir este proceso; no sólo me brindó apoyo en la gestoría y solución de múltiples problemas sino que su trabajo exhaustivo y detallado como lectora así como sus recomendaciones, contribuyeron en el logro de una mayor precisión y profundidad en los contenidos, además su constante impulso hizo fácil y sencillo el recorrido de los últimos tramos de esta tarea.

Un agradecimiento especial a la Dra. Rosa Ma. González Jiménez, sus comentarios fueron claves para poder clarificar y desarticular nudos y confusiones en lo referente a las diversas miradas y perspectivas que atraviesan a los estudios de género, sus repercusiones, y la forma en que los utilicé como herramientas teórico-metodológicas.

Al inicio de este trabajo me encontré con las obras y reportes de investigación de la Dra. Oresta López Pérez, su lectura me puso en contacto directo con la creatividad, con la flexibilidad y apertura para diseñar herramientas metodológicas que hacen posible la construcción y develación de conocimientos, donde aparentemente nada existe. Más tarde, al escucharla en diferentes eventos académicos conocí su generosidad y sencillez para compartir saberes, a través del debate y el diálogo permanentes cuyos resultados son siempre fructíferos. Los elementos obtuve de sus libros y opiniones constituyen uno de los cimientos más firmes de este trabajo.

Agradezco la agudeza y perspicacia de los comentarios que respecto a este trabajo hizo el Dr. Gustavo Fischman, así como la delicadeza con que me hizo llegar sus recomendaciones, mismas que constituyen un gran aporte en mi formación como investigadora.

Durante los seminarios y discusiones académicas, lo mismo que a través de sus comentarios derivados de la lectura de esta tesis, la Dra. Aurora Elizondo me brindó conocimientos que fueron de vital importancia para aclarar mis confusiones y reencontrar la ruta.

A mis compañeros y compañeras de esta primera generación del Doctorado en Educación, mi gratitud porque en todo momento me brindaron respaldo a través de sus críticas y comentarios. En especial reconozco las aportaciones académicas y el valioso don de la amistad que brindó mi compañera Ma. Elena Silva Escamilla;

su amor a la vida y su permanente afán de superación me animaron y apoyaron para sobreponerme a los múltiples tropiezos a los que me enfrenté.

A Bertha Badillo le doy las gracias por su constante preocupación y solidaridad para mantenerme informada, así como para hacer sencillos los trámites y cumplimiento de requisitos.

Tres de mis grandes amigas radican en la Ciudad de México, durante mi continuas estancias en esa urbe no sólo se consolidó nuestra amistad, sino que cada una de ellas mostró disposición y despejó tiempo para escuchar mis tribulaciones, animarme e impulsarme a llegar a la meta. Leticia González recorrió grandes distancias para estar ahí cuando mi ánimo decaía; Rosa Rojas y Ximena Bedregal me ofrecieron hospedaje, cariño y fortaleza. Gracias a todas.

Mi agradecimiento imperecedero para Magdalena Gil Mendoza, durante todos estos años dedicó largas horas a leer minuciosamente los borradores de cada capítulo, me hizo sugerencias y dialogamos sobre ellas, pero sobre todo me brindó su respaldo en los momentos de desánimo. Gracias Magda por tu cariño, compañía y apoyo cotidianos.

En el logro de esta meta fue importante el respaldo del Mtro. Carlos César Maldonado Trujillo y la Mtra. Hortencia Alcaraz Briceño; ambos, durante sus respectivos períodos al frente de la dirección de la Unidad 061 de la Universidad Pedagógica Nacional, me otorgaron todas las facilidades y permisos que requerí, disposición que reconozco y agradezco. Lo mismo a la Licda. Ma. De la Luz Fajardo, directora del Consejo Estatal para la Prevención y Atención a la Violencia Intrafamiliar (CEPAVI) por su colaboración y apoyos permanentes.

INDICE	Página
INTRODUCCIÓN.	11
1. Orígenes de una inquietud y tema de estudio.	11
1.1 El estado de conocimiento más reciente.	24
1.2 Las orientaciones teóricas.	29
1.3 La metodología. Enfoque etnográfico.	33
1.4 Una experiencia etnográfica. La convivencia entre la identificación y el rechazo.	37
1.5 El escenario y los sujetos. El instituto superior de educación normal de Colima (ISENCO).	41
1.6 El grupo estudiado. Alumnas y alumnos, sus interacciones y expectativas.	47
1.6.1 Perfil económico- familiar.	47
1.6.2 El personal docente integrante del universo empírico.	51
2. El encuentro con los primeros rasgos y los primeros trazos para la conformación de imágenes docentes.	55
 CAPÍTULO I	
LAS MUJERES COLIMENSES DEL SIGLO XIX Y PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX; SU VOLUNTAD Y DESEO PARA APRENDER.	59
1. Esfuerzos y avatares en la conformación del normalismo colimense.	59
1.1. Primera mitad del siglo XIX.	61
1.2. Segunda mitad del siglo XIX. La consolidación del proyecto educativo colimense.	66
1.3. La Educación durante el Porfiriato.	70
1.4. Escuela normal mixta.	73
2. Reflexiones en torno al desempeño de las mujeres colimenses en el terreno educativo.	76

2.1. El perfil profesional, desempeño y rendimiento académico de preceptoras y alumnas.	76
2.2. La sorprendente movilidad de las preceptoras en su larga y productiva vida profesional.....	86

CAPÍTULO II

ACCIONES, REACCIONES, Y NEGOCIACIONES: EL PERMANENTE JUEGO DE ESPEJOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES DOCENTES.	93
1. El decir y el hacer en el trabajo cotidiano y su influencia en la construcción de imágenes.....	93
2. Aparece la tradición normalizadora.	104
3. La tradición normalizadora, condición de posibilidad para que persistan estereotipos que contribuyen a la creación de imágenes en torno al docente. ...	107
3.1. Actitudes y comportamientos que colaboran en la construcción de la imagen del “Buen maestro”.	110
3.2. Insistencia en la disciplina; base para construir la imagen del “Buen maestro”, o el trabajo docente centrado en moldear la conducta, algo similar a lo que acontece cuando se asume el rol de madre tradicional.	112
3.3. La maternalidad y el maternaje fantasmas que permanecen en el aula e influyen en la construcción de una imagen proteccionista del docente.	116
3.4. La persistencia de estereotipos femeninos que contribuyen a la formación de una imagen docente proclive a la desvalorización. ...	130
3.5. La renuncia al ejercicio de la autoridad.	130
3.6. Imagen docente cuya preocupación gira en torno a ser y aparecer.	132
3.6.1. Habilidad para aparentar apertura al diálogo.	134
4. La persistencia de creencias y prejuicios respecto al cuerpo femenino y el ejercicio de la maternidad.	136
4.1. El ejercicio de la maternidad.	138

4.2. La persistencia del uso de uniforme en una institución de nivel superior.	145
5. El ejercicio de la docencia más allá de creencias y estereotipos genéricos y su influencia en la construcción de una imagen docente como facilitador.	149
5.1. Rupturas con relación a las características del estereotipo femenino.....	154
5.1.1. Cuerpo, sexualidad y maternidad.	157
6. Construcción de imágenes docentes más allá de creencias y estereotipos genéricos.	159
6.1. El ejercicio de la profesión docente como traspaso de las fronteras trazadas por los mandatos culturales. ..	159
6.2. Rasgos de la masculinidad no hegemónica, factor de gran importancia en la docencia masculina.	164
6.3. “Si tú los comprendes, ellos te comprenderán”. La construcción de una imagen del trabajo docente que gira en torno al cuidado y la atención a las necesidades de los y las demás.	176
6.4. El papel de las mujeres en la mediación frente a los conflictos que suceden dentro del aula o la construcción de la imagen del docente como facilitador.	181

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES EN TORNO AL TRABAJO DOCENTE.	191
1. Sujetos, interacción, aplicación y construcción de saberes y su influencia en la construcción de imágenes docentes durante la realización de las prácticas del estudiantado normalista.	191
2. El escenario y los sujetos participantes en la construcción de imágenes en torno al trabajo docente.	191
2.1. Las prácticas escolares, un proceso de formación complicado y versátil.	199

2.2. Las(os) estudiantes normalistas llegan a un nuevo escenario de formación.	201
2.3. Influencia de la biografía escolar de las(os) estudiantes normalistas en la construcción de imágenes.	205
3. El estudiantado pone en práctica lo aprendido en la normal y traza imágenes docentes.	207
4. El estudiantado normalista pone en práctica la facilitación del aprendizaje; nueva aparición de la inoperancia del mandato cultural, con relación a la asignación y cumplimiento de roles genéricos.	216
5. Influencia del personal docente (tutores(as) en la construcción de imágenes.....	228
5.1. Las prácticas, una oportunidad para el aprendizaje intergeneracional.	228
5.2. La imagen del docente como facilitador. Sus características y repercusiones.	230
5.2.1. La cercanía entre los(as) tutores(as) con los(as) practicantes factor que contribuyó en la conformación de una imagen del docente dispuesto a colaborar y prestar ayuda.	230
6. Influencia del personal docente (Tutores) en la construcción de una imagen del docente como facilitador, sujeto en el que se conjugan atributos asignados por la cultura tanto a lo “femenino”, como a lo “masculino”	236
6.1. Necesidad de actuar con firmeza y serenidad, o la escasa validez de creencias y estereotipos relacionados con la profesión docente.	239
7. El papel de las(os) asesores en las prácticas normalistas y su influencia en la construcción de imágenes docentes.	247
8. Influencia de la convivencia entre pares.	249
9. La concreción de imágenes en torno al docente, a través de los esfuerzos y estrategias de las(os) practicantes para establecer y restablecer relaciones de convivencia dentro del salón de clases. ..	250
9.1. Causas del cambio en las formas de relación dentro del salón de clases.	252

9.2. Esfuerzos para vencer resistencias y realizar mediaciones.	254
9.3. El uso de estrategias de carácter lúdico para restablecer las relaciones de convivencia.	256
9.4. Estrategias con base en la colaboración.	258
9.5. Diseño y realización de tareas extras.....	258
10. El estudiantado normalista pone en práctica la tradición normalizadora y surge una imagen del docente como controlador o vigilante.	259
11. El papel de los(as) tutore(as) en la construcción de una imagen docente como controlador.	261
CONCLUSIONES Y NUEVAS INTERROGANTES.	267
BIBLIOGRAFÍA.	278
ANEXOS.....	289

INTRODUCCIÓN

1. Orígenes de una inquietud y tema de estudio

Durante los últimos 25 años, además de mi ejercicio profesional en la Unidad 061 de la Universidad Pedagógica Nacional, he participado - como militante feminista - en el desarrollo de diversos proyectos de trabajo, a fin de, colaborar en la solución de algunas facetas de la desigualdad ocasionada por la diferencia sexual, las que suelen convertirse en discriminación hacia las mujeres. Esas son dos de las raíces de esta investigación, que surgió del deseo de conocer de manera más profunda la participación de las maestras en el quehacer educativo.

¿Cómo y de dónde surgió esta inquietud? En realidad, la fui hilvanando con retazos multiformes y policromáticos de mi experiencia profesional, ya que, desde el inicio de mi trabajo dentro del magisterio, aunque no de manera consciente, notaba que algo pasaba a mi alrededor, así, a pesar de que maestros y maestras realizábamos tareas semejantes y percibíamos salarios iguales, con frecuencia, las diferencias en el trato y en la realización de ciertas tareas eran evidentes, y en otras no tanto, al aceptarse como *naturales*, como obedeciendo al mandato de *algo o alguien*.

Así, al llegar a una escuela bidocente ubicada en el medio rural, recién egresada de la normal, acepté y viví como lo más lógico que el inspector me asignara los grupos de primero y segundo grado, mientras que a mi compañero, que durante los cursos de verano regularizaba su situación profesional y cursaba el segundo grado de la carrera en el Instituto federal de capacitación del magisterio, le *tocó* hacerse cargo del resto de los grupos, hasta llegar a 6º grado. A él se le responsabilizó de los *grandes*, a mí, de los *chicos*. Años más tarde, ya en una escuela de organización completa, la división de trabajo con base en el sexo del personal docente adquiría otras características. Al inicio del año, con la planificación y el reparto de actividades, las mujeres nos responsabilizábamos de las tareas que tenían que ver con la organización de festivales y celebraciones

escolares, como el 10 de mayo, día del niño, posadas, etc. Así, las tareas de las maestras se centraban en preparar bailables, dramatizaciones; coordinar esfuerzos con las madres de familia para elaborar la comida, aguas frescas; realizar rifas y kermesses para reunir fondos económicos. Los maestros vigilaban las actividades que se realizaban en la parcela escolar durante las diferentes etapas del cultivo de la caña de azúcar, desde la siembra hasta el momento en que los jornaleros agrícolas recogían la cosecha, momento en que realizaban el conteo de las toneladas del producto que sería enviado al ingenio azucarero.

Tanto en las reuniones de trabajo con el Inspector escolar, como en las de corte sindical era evidente la presencia mayoritaria del personal femenino; sin embargo, los puestos directivos en el ámbito de la administración educativa y en la conformación de las Delegaciones y la Sección sindical, prevalecían los varones. Un gran número de compañeras acudía a esas reuniones acompañadas de sus hijos y/o hijas, porque, el día que no iban a trabajar a la escuela, sino que, *sólo tenían reunión* no había quién se los cuidara.

Durante mi trabajo en el nivel de secundaria, el continuo ir y venir de una a otra aula, el excesivo esfuerzo que se requiere para atender a los numerosos grupos y revisar día a día decenas y decenas de trabajos, me mantuvieron un tanto aislada de lo que sucedía con mis compañeras, con quienes casi no convivía; sí, en cambio, recuerdo la práctica casi cotidiana de una disciplina escolar basada en el ejercicio unilateral del poder proveniente de las autoridades, que en ocasiones se matizaba mediante un dictamen del Consejo técnico cuya decisión desembocaba en la expulsión de alumnos y alumnas¹ que mostraban actitudes² críticas frente a

¹ A lo largo del trabajo utilicé los conceptos de alumnos, alumnas, estudiantes o estudiantado, para referirme a quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ISENCO como en las escuelas primarias, aunque en este caso también hago uso de palabras como niños y niñas. Recurrí al término discente definido como “El que aprende: sujeto a quien se dirige la enseñanza.” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983: 248). Pérez Gómez y Almaraz lo utilizan al describir lo que sucede en las aulas: “(...) tanto el docente como el discente se involucran en forma particular en una situación, cuya dinámica es difícil de prever, pues se encuentra jalonada por innumerables incidentes accidentales frecuentemente provocados por factores y procesos extraescolares” (Pérez y Julián Almaraz: 1995:27).

docentes³ y directivos: por lo general, era mayor el número de hombres expulsados que el de mujeres. Cuando trabajé en el nivel de secundaria tuve la oportunidad de hacerlo tanto en el sistema federal como en el estatal, y puede darme cuenta que la aplicación de estas medidas disciplinarias era similar en ambos.

En 1980 inicié mi trabajo en la Unidad Colima de la Universidad Pedagógica Nacional; allí me percaté de otras particularidades en el comportamiento⁴ de las maestras y maestros con quien convivía. Durante la década de los ochenta, la participación de las mujeres en el nivel universitario (al menos en este estado de Colima), era escasa así, durante largos períodos, fui la única que formaba parte del cuerpo docente en esta sede. En ese tiempo ya militaba como feminista, lo que me proporcionó herramientas para que durante las sesiones de trabajo analizáramos los problemas que, por el hecho de ser mujeres vivíamos. Las maestras- alumnas socializaban las vicisitudes de enfrentar dobles o triples jornadas de trabajo; estudiar era siempre la última del día, mejor dicho, de la

² Comparto la definición de Postic cuando al definir a la actitud, manifiesta que ésta: “(...) es la organización de los procesos motivacionales, perceptivos, cognitivos, afectivos, que influyendo en las respuestas de un sujeto ante una situación social le conducen a escoger los estímulos y actuar específicamente. El estudio de las actitudes del docente comprende sus modos de aprehender el fenómeno educativo en general y sus maneras de percibir, de reaccionar en ciertas situaciones educativas, donde se encuentran implicados adulto y niño, maestro y alumnos” (Postic, 1996: 225).

³ Al referirme a los sujetos responsables de la coordinación del aprendizaje utilizo tanto docentes como maestros-maestras, profesores-profesoras. El uso indistinto de los términos obedece a que tanto en el lenguaje coloquial que prevalece en el medio magisterial de nuestro país, como en la bibliografía consultada estos términos son utilizados como sinónimos, sin tomar en cuenta el grado académico que posean los profesionales de la educación. En el capítulo uno, en donde hago una breve reseña histórica de la conformación del normalismo en Colima, y de manera particular del papel de las mujeres en el magisterio durante el siglo XIX, aparecen los conceptos de preceptor y preceptora. La bibliografía consultada muestra que, fue a finales de ese siglo, cuando esta denominación dejó de utilizarse. En el reglamento de Educación de 1894, editado por el gobierno del Estado, aparece la palabra profesora y en los documentos de fechas posteriores no vuelve a aparecer el término de preceptor-preceptora. “Art. 23 En toda población de quinientos habitantes debe haber por lo menos una escuela, la cual será mixta y servida por una profesora que pagará el estado” (Ortoll, 1988: 353).

⁴ Retomo la idea de Postic quien utiliza el concepto de comportamiento para “(...) designar la manera de ser y de actuar del docente en la situación educativa, puesto que comprende el conjunto de conductas en correspondencia con las situaciones precisas que constituyen los estímulos socialmente definidos y, así mismo, la organización, la estructura de estas conductas. El comportamiento del sujeto depende, además, de la interacción con el medio, tal como él lo percibe (...)” (Postic, 1996: 21).

noche, pues la podían hacer una vez que todos dormían. Algunas de ellas tuvieron que adquirir máquinas eléctricas de escribir vigentes en esa época para elaborar sus trabajos sin molestar al resto de la familia. Como las sesiones de trabajo eran sabatinas, la presión sobre las maestras era muy fuerte tanto por parte de los maridos como de hijos e hijas, que reclamaban: “Si toda la semana nos dejas abandonados por irte a trabajar, es justo que aunque sea el sábado te quedes encasa”. Un alto porcentaje de ellas desertó por esta razón. Muy pocas contaban con el apoyo del padre de sus hijos; aquellos que lo hacían, asumían la responsabilidad durante todo el fin de semana, para que su compañera pudiera desempeñar el papel de estudiante de manera más tranquila y su rendimiento académico fuera eficiente.

Así, un gran número de estudiantes pertenecientes a diferentes generaciones se dio a la tarea de conocer y analizar las causas por las que trabajar como maestra, ser madre de familia y estudiante a la vez, resultaba una tarea difícil, y que, como consecuencia de esto, no fueron pocas las ocasiones en que, entre otras causas, el día de la evaluación semestral, de último momento las maestras no pudieran presentarse a causa de la enfermedad de alguno de sus hijos (as).

En otras ocasiones, se veían en la necesidad de contestar de forma apresurada el examen escrito, a fin de darse tiempo para ir a comprar la despensa semanal, o bien de pronto suspendían el examen y solicitaban permiso para hablar por teléfono a su casa para dar indicaciones o detalles referentes a la elaboración de la comida o era indispensable solicitar que le dieran la medicina al bebé o lo alejaran de algún posible peligro, recomendaciones que tenían que ver con tareas que, por la prisa de llegar a tiempo a la escuela, no habían alcanzado a realizar.

Cuando en el grupo existía alguna pareja, se suscitaba una serie de hechos inherentes a la relación parental y afectiva. Por lo general, las maestras presentaban un bajo perfil de participación para evitar que su marido se sintiera mal; si al final del semestre las esposas obtenían mejores calificaciones que los

maridos, éstos no resistían la tentación de reclamar al tutor o tutora y el enojo hacía presa de ellos si no lograban que les modificaran los resultados finales.

Múltiples son las evidencias empíricas que muestran el entretreído entre las actividades públicas y privadas que se dan en la vida de las maestras; del ir y venir entre la familia y la escuela; del interjuego que se da entre ser mujer - ser maestra (Sandoval, 1994). De estas evidencias se pueden desprender un sinnúmero de líneas de investigación y yo, tenía que optar por alguna de ellas.

Mi origen normalista y mi experiencia laboral como maestra de primaria, influyeron en la decisión de estudiar el proceso de formación docente inicial (FDI)⁵ y, particularmente, las interacciones áulicas en el Instituto superior de educación normal del estado de Colima (ISENCO), lo mismo que lo acontecido en diferentes escuelas primarias en las que los(as) integrantes del universo empírico realizaron sus prácticas.

Al iniciar el trabajo de campo y entablar el primer contacto con el ISENCO, encontré que el 81.6% de la población estudiantil y el 58% del personal docente estaban integrados por mujeres⁶. Estos datos coinciden con las estadísticas oficiales del Gobierno del Estado de Colima⁷, y muestran que desde la formación inicial es evidente la presencia mayoritaria de mujeres en el magisterio.

Esta evidencia empírica y los resultados de investigaciones que han estudiado la participación de las mujeres en el sector educativo, muestran que en México, como en la mayoría de los países, el magisterio que atiende los niveles de educación básica – preescolar y primaria -, está constituido fundamentalmente por

⁵ Para referirme a este proceso utilizaré (FDI)

⁶ Información proveniente del Registro Escolar del ISENCO. Ciclo escolar 1999-2000.

⁷ Estadísticas que desde 1996 se presentan desglosadas por sexo. Para el ciclo escolar 2000-2001 el porcentaje de población femenina en el nivel de primaria era del 67.2% (Fuente: Departamento de estadística de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Colima). (Ver Anexo 1)

mujeres⁸, producto de un proceso histórico - social complejo y contradictorio, denominado Feminización del magisterio, en cuya conformación y, -frente a la desvalorización social de este sector de la población-, fueron necesarias la persistencia y tenacidad de sus integrantes, para ingresar primero como estudiantes, y luego como profesionistas al campo educativo; espacio en el que más tarde lucharon para hacer valer sus derechos civiles, laborales y sindicales, los cuales eran indispensables para hacer frente a dobles o triples jornadas de trabajo, al desempeñarse como profesionales de la educación y, casi siempre, ser las responsables directas del cuidado y atención de sus familias⁹.

Todos estos factores agudizaron mi curiosidad para, desde la perspectiva de género¹⁰, conocer, cómo se realizaba la (FDI), en un mundo en el que prevalece la población femenina, inserto en una sociedad que, por razones culturales ha sido estructurada a partir de valores masculinos, e identificar qué repercusiones tiene este hecho en la formación de los y las futuras docentes.

Investigaciones realizadas en diferentes países a partir de la década de los ochenta, muestran que la imagen social del género femenino, producto de una

⁸ En diversos países el porcentaje de profesoras en el nivel básico oscila entre el 74.36 y el 96.3% (Sandoval 1992:58). En 1995, en Uruguay el porcentaje de magisterio femenino en estos niveles era del 95% (Piotti 1995) por lo que respecta a España, el porcentaje corresponde al 99% (Sanromán, 1999) En 1990, en Gran Bretaña y el país de Gales, 63% del magisterio de primaria estaba integrado por mujeres (Acker, 1995). América Latina, posee la proporción mundial más alta de mujeres que atienden sobre todo en los primeros grados, con un 77% en primaria (Stromquist, 2000). Por lo que respecta a México, las estadísticas oficiales correspondientes al ciclo escolar 1998-1999, sólo presentan datos diferenciados por sexo para el alumnado, no para el personal docente (INEGI, 2000: 25-29).

⁹ Apple denomina a este proceso como resistencia sexuada, que muestra la activa participación de las mujeres para superar los obstáculos y practicar una actividad que se les pretendía vedar. (Apple, 1989:55).

¹⁰ La perspectiva de género permite estudiar la estructura de las relaciones entre hombres y mujeres e investigar las maneras en que la cultura otorga distintos significados al hecho de ser hombre o mujer. Permite también reconocer que las creencias y normas que determinan lo que es *propio* de cada sexo son simbolizaciones o construcciones culturales, que es preciso deconstruir y, cómo hombres y mujeres responden frente a estos mandatos. Algunas de las investigadoras que han trabajado esta categoría son: De Babieri (1999), González Montes (1997), González Montes (2000), Lagarde (1999), Lamas (1999), Martínez (1997), Riquer (1997), Scott, Joan W (1990). El enfoque de género del que aquí hago uso, tiene perspectiva feminista, lo que significa que el análisis que realizo tiene como objetivo colaborar al cambio social, lo que es difícil que se cumpla desde el enfoque institucionalizado que a los últimos años ha colaborado a vaciar de contenido al concepto de género.

organización social desigual basada en los sexos¹¹ ha impregnado de prejuicios y estereotipos¹² al trabajo docente, entre los que destacan el considerar a la enseñanza como una extensión del rol tradicional de la maternidad.¹³ Desde esta perspectiva han surgido múltiples dificultades para que se reconozcan las aportaciones de las mujeres a la profesión docente. Además, al relacionar la docencia con el cuidado y la atención a los otros(as), se presume que para ejercerla se requiere de paciencia, intuición, entrega y vocación. De esta forma se le asocia más a la posesión de aptitudes que a la formación profesional sólida; este hecho produce su vaciamiento como profesión asalariada, que se revela así en función del predominio masivo de las mujeres, que en el pasado y en el presente han conformado al magisterio (Namo de Mello, 1985), (Sandoval, 1992).

Como el trabajo femenino es considerado de menor calidad, el valor de las profesiones se desploma en la medida que son ocupadas preponderantemente por las mujeres, lo que ocasiona bajos salarios, mayor control laboral, más exigencias en la realización de las tareas, tal como sucede en el ámbito educativo (Apple, 1989), (Galván, 1986), (Sandoval, 1992).

A partir de lo anterior, me surgieron nuevas interrogantes. ¿Por qué si el trabajo de las mujeres es redituable para instituciones y empresas, al mismo tiempo se le

¹¹ Esta organización social coloca a las mujeres en desventaja, al ser objeto de un tipo de discriminación denominada sexismo. Como en el racismo se discrimina a las personas por el hecho de pertenecer a determinada raza, el sexismo se entiende como una discriminación que se ejerce sobre las mujeres por el solo hecho de serlo. Sau, Victoria. Diccionario Ideológico Feminista. (1985).

¹² Si sólo tomara en cuenta una definición proveniente del diccionario, consideraría al estereotipo como la generalización simplificada, rígida y comúnmente aceptada con respecto a una persona o grupo, que en este caso se refiere de manera específica a las mujeres y el papel que socialmente se les ha asignado (Diccionario de Pedagogía y Psicología: 90). Para tener una idea más precisa y completa recojo lo que al respecto piensa Dalia Ruiz, quien manifiesta que los estereotipos al igual que los elementos axiológicos y los sobrentendidos "(...) pueden dar cuenta de la vida, de la moral, de los prejuicios, del sujeto sobre sí mismo y sobre los otros. Pertenecen al campo de la expresión subjetiva, se aprenden de la vida cotidiana, del contexto social, y se aplican espontáneamente a casos concretos o través de mediaciones (Ruiz, TII 2003: 148).

¹³ Ésta tiene que ver con el imaginario que relaciona a las mujeres con el hogar, la tradición y el servicio. Belausteguigoitia y Mingo (1999), Apple (1989), Sanromán (1999), Riquer, (2000).

considera de menor calidad¹⁴? ¿Será que el predominio de las mujeres en la educación colabora a que ésta deje de ser considerada como profesión? ¿Si esta descualificación tuviera que ver con lo cuantitativo, por qué no sucede esto con las profesiones u ocupaciones en las que predomina la mano de obra masculina? ¿Por qué la Armada o la Marina no son consideradas como subprofesiones?

Releí la bibliografía y encontré una nueva pista, al darme cuenta que en países como Inglaterra, Estados Unidos, Australia, España, así como en el nuestro, durante la época de la formalización de la educación, se unieron factores del patriarcado¹⁵, de la estructura económica e intereses sociales que sirvieron de base para el manejo político de la domesticidad¹⁶, lo que permitió asegurar que las capacidades necesarias para la crianza de los infantes, eran exclusivas de las mujeres; en este sentido, debido a sus *naturales* dones de empatía con los niños y niñas, su tarea fundamental era procurarles cuidados y protección. A partir de este enfoque, en diferentes países se les consideró como candidatas ideales para el ejercicio del magisterio.

Así, cuando en México se puso en práctica la Ley del 25 de mayo de 1888 que posibilitaba la creación de escuelas elementales para niños y niñas se vio la

¹⁴ La paradoja que aquí se presenta es precisamente que la desvalorización social del trabajo femenino sirve de base para justificar el pago de salarios menores. Al respecto consultar: Gabayet, *et. al*, 1988, pp. 17-143; Oliveira de, 1989; (Apple, 1989: 61-74; Tarrés, 1992:157-195 y Campero, 1999: 179-208.

¹⁵ Esta categoría ha recibido múltiples críticas, pues en un momento dado perdió su eficacia en el análisis al convertirse en categoría onmiexplicativa. En la actualidad, para estudiar la problemática femenina, además del género se toman en cuenta otras categorías como edad, estrato social, lugar de residencia, opción sexual, lo que ha dado lugar al resquebrajamiento del concepto “mujer”, y abre paso al de “mujeres”. Por otro lado se puede recuperar el uso de la categoría patriarcado, que de hecho ha sido re trabajada sobre todo por las filósofas italianas, mediante el análisis de la diferencia que existe entre poder y autoridad, la que es otorgada por los sujetos activos. El poder sólo puede ser ejercido por aquellas personas a quienes se les otorga autoridad. De esta manera se deja de lado la idea de que frente al ejercicio del poder patriarcal nada se podía hacer. (Belausteguitoitia y Mingo, 1999)

¹⁶ Concepto acuñado para caracterizar actitudes, valores y comportamientos que las mujeres ponen en juego durante sus relaciones con los demás, sobre todo en el contexto doméstico, pero que también se extiende a los ámbitos de trabajo sobre todo a las escuelas. Las filósofas italianas agrupadas en Duoda y la Librería de las Mujeres de Milán lo denominan como el *más* de las mujeres y lo reivindican como un elemento que puede colaborar a la transformación de la vida escolar, ya que, a diferencia del rol tradicional de la maternidad, su propósito es colaborar en la conformación de sujetos y en el cambio de las relaciones interpersonales (Piusi, 1999).

necesidad de contar con maestras normalistas, asegurando que éstas poseían una *aptitud natural* para ejercer el magisterio (Salinas, 1990). Al estudiar las características de las maestras, investigadores(as) como Apple (1989) en los Estados Unidos; (Cortina 1987), (López 1991 y 1997) y (Salinas, 1990) en México y Stromquist, (2000), quien se refiere a los procesos vividos en diferentes países de América Latina, muestran que, en realidad, la mayoría de las mujeres de mediados del siglo XIX que se desempeñaban como docentes, no habían ingresado al magisterio debido al excesivo amor que le tenían a los(as) niños(as), sino sobre todo porque necesitaban trabajar. Así, en 1871, en la ciudad de México, estaban registradas y clasificadas con base en diferentes criterios étnicos, 81 mujeres que en su mayoría eran viudas o solteras pobres que necesitaban el trabajo para la subsistencia familiar (Salinas, 1990).

La información anterior echa por tierra la idea de que las mujeres trabajaban en la escuela mientras se casaban, pues muchas de ellas regresaban a las labores docentes después de contraer matrimonio, derecho por el que al menos en México tuvieron que pelear desde finales del siglo XIX hasta los años cincuenta del siglo XX (León, 1988 y 1995), (López 1991 y 1997), (Salinas, 1990), (Vázquez 1998).

Tanto Apple (1989) como López (1997) manifiestan que en virtud de que la masificación de la enseñanza representaba un alto gasto para el Estado, a fin de justificar las bajas remuneraciones, los gobiernos diseñaron y aplicaron una política en la que la enseñanza se definió como una extensión del trabajo productivo y reproductivo que las mujeres realizan en el hogar.

Lo anterior me hizo suponer que no es la cuestión numérica, sino la desvalorización social de las mujeres uno de los factores que sirven para desprofesionalizar las ocupaciones en las que éstas predominan, y que a partir de

que el Estado se hizo cargo de la educación y ésta adquirió un carácter formal¹⁷, políticamente se argumentó que para ejercer el magisterio se requerían dotes que se considera son innatas en las mujeres, así, era tan *natural* que las mujeres se dedicaran a la enseñanza, que no había razón para ofrecerles un buen salario.

El análisis de las causas y consecuencias de la incorporación masiva de mujeres en el trabajo docente me llevó a que, en esta investigación, la feminización del magisterio sea considerada desde una triple perspectiva:

1. La presencia mayoritaria de mujeres (sobre todo en los niveles de preescolar y primaria).
2. El hecho de que la diferencia sexual sea tomada como base para generar una organización social desigual, en la que la imagen de la mujer aparece impregnada de prejuicios y estereotipos, lo que se hace extensivo al trabajo docente.
3. La posibilidad de la afirmación de las mujeres en el campo educativo, al que las maestras han hecho importantes aportaciones a través de actitudes, valores y comportamientos en sus relaciones con los demás, y que han sido elementos importantes en la transformación de la convivencia escolar (Piussi, 1999). Lo anterior, consolida la idea de que el trabajo femenino se realiza en el ámbito escolar “con todo el peso de su problemática, con la fuerza de los mitos, de las ideas preconcebidas, de sus ambigüedades pero también de de posibilidades futuras”. (Abraham, 1988:167) dado que:

“(…) la maternidad es algo más que un acto instrumental de satisfacción de necesidades infantiles y también algo más que la aplicación de las creencias y valores normativamente impuestos. Al descubrir la acción interpretativa de la madre hacemos de ésta un agente crítico que reflexiona y responde a la crianza de su prole en un ámbito sociocultural

¹⁷ Regina Cortina manifiesta que en México, si bien la participación de las mujeres en el terreno educativo se remonta a la época colonial, fue a partir de la construcción del Estado-nación y el arranque del modelo liberal, cuando cobra importancia la preocupación por educar a niños, niñas y adultos, por lo que particularmente a finales del siglo XIX se constituyen las instituciones formadoras de docentes (Cortina, 1980).

concreto, y, en este proceso, construye activamente significados y formas de subjetividad dentro de su medio ambiente” (Everingham, 1997:20).

Como se puede observar los estudios realizados a partir de la década de los noventa han mostrado el ejercicio de una maternidad que posibilita el cambio y la transformación de los sujetos, y es desde esta perspectiva que es posible hacer visibles las diferentes aportaciones de las mujeres en el ámbito escolar y del aula (Sandoval, 1997: 274), (Lomas, 1999), (Morales, 2000: 79-111), (Stromquist, 2000: 17-48).

Si bien es cierto que la incorporación femenina al mercado de trabajo, el control de la fertilidad, la transformación de la estructura y relaciones familiares, son factores – que entre otros-, han colaborado para que los atributos asignados culturalmente a los sexos hayan sufrido modificaciones (Tarrés, 1997: 12), y que en la actualidad cada vez sea más difícil cumplir con los modelos ideales de lo que *debe ser* un hombre o una mujer, dado que los roles genéricos masculino y femenino están en crisis, y que de hecho se ponga seriamente en duda la equivalencia entre mujer y feminidad (Elizondo, 1999: 59-66), es posible que dentro de las aulas de las instituciones formadoras de docentes, algunas de esas imágenes persistan o se hayan refuncionalizado.

Es por eso que en esta investigación, tomando como base el proceso histórico-social denominado feminización del magisterio, abordo la (FDI) y me pregunto qué creencias¹⁸ existen ahora, que hagan ver al magisterio como un trabajo femenino. Quiero identificar cómo se expresan esas creencias, y qué prejuicios persisten respecto al papel de las mujeres en el ejercicio docente. Pretendo reconocer expresiones de estereotipos femeninos, atribuidos a la función docente y qué

¹⁸ El concepto de creencia que aquí se utiliza proviene de Villoro quien distingue entre creencia y conocimiento manifestando que: “ Mientras la creencia sería la disposición determinada por hechos tal como son aprehendidos por un sujeto, el conocimiento sería la disposición determinada por hechos tal como son en la realidad. (Villoro: 1982:61)

cambios han surgido respecto a ellos. De igual manera, me interesa conocer las aportaciones de las mujeres al terreno de la formación docente inicial.

A través de estas interrogantes, pretendo identificar la imagen (o imágenes) de docente que se construyen durante el proceso de formación inicial. Si partimos de la idea de que la imagen es la representación mental de un ser o un objeto (Ortells, 1996), y en este caso de una persona que realiza la profesión de enseñar, es previsible que a través de la convivencia cotidiana, los sujetos participantes aportan diferentes elementos que van conformando esas imágenes.

Con base en lo anterior, y tomando en cuenta que en el plan de estudios vigente para las normales tienen similar importancia el estudio de contenidos disciplinarios, la comprensión y conocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje, ya que “(...) el logro de estos propósitos se favorece a través del estudio y de la participación de los estudiantes normalistas en la vida escolar de las instituciones de educación primaria” (SEP, 2002: 8), decidí que mi trabajo comprendería dos unidades de análisis:

1. El proceso formativo que tenía lugar en el ISENCO, particularmente las áulicas que hacen posible la construcción y reconstrucción de conocimientos.
2. Las prácticas realizadas en diferentes escuelas primarias, por las(os) estudiantes normalistas, ya que partí del supuesto de que sería allí donde pondrían en acción los conocimientos aprendidos y construidos en el ISENCO, los cuales se ampliarían, modificarían o reafirmarían a través del contacto con maestros, maestras, alumnado, padres y madres de familia.

Además la asignatura de Observación y práctica constituye el eje central de la (FDI) Así, desde el inicio de la carrera, las(os) normalistas entran en contacto con los planteles escolares de nivel primario, para que puedan identificar las diferentes

problemáticas que allí surgen, y conozca las alternativas de solución que el personal docente en activo diseña y desarrolla. Se pretende que a través de este proceso, las(os) futuras(os) docentes construyan aprendizajes y saberes específicos que más tarde cobrarán importancia durante su ejercicio profesional.

Por otro lado, es importante señalar que el proceso histórico social del que somos producto, así como los comportamientos, opiniones y actitudes de los formadores de docentes, provenientes de su experiencia profesional e historia de vida, constituyen la materia prima que sirve a alumnas y alumnos normalistas como base para construir imágenes en torno al docente, en virtud de que:

“Apenas se presentan en el aula, los formadores de docentes empiezan a aplicar una lección de didáctica al grupo, en virtud de que a diferencia de otros como los de Historia, Geografía hablan de una cosa pero están diciendo otra, mientras que los formadores de docentes (...) hablan de una cosa (de didáctica de cómo enseñar) y hacen lo mismo: enseñar. Es esta identidad formal entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se habla y lo que se practica, lo que constituye el gran riesgo y la gran oportunidad de la formación de profesores” (Fernández, 1994:743 -44).

En la construcción de las imágenes, influyen también los comportamientos, la forma de leer la realidad, las actitudes y opiniones del alumnado. Con ellos, al igual que con las(os) maestras(os), llegan al aula las formas de pensar y actuar provenientes del entorno social y familiar en que se han desarrollado, que intercambian con sus pares durante la relación y convivencia cotidiana.

Además, durante su trabajo con el grupo, los(as) docentes suelen poner en práctica un acervo de conocimientos provenientes de su paso por las aulas cuando fueron alumnos(as), ya que los momentos que el docente vive en el aula son a los que más se puede aplicar la evidencia de que “(...) los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado” (Fernández, 1994:743).

Así, dentro del aula se entrecruzan conocimientos pedagógicos con expresiones culturales de los sujetos sexuados que integran el grupo, y ambos elementos van colaborando en la conformación de las imágenes en torno al docente, las que me di a la tarea de identificar, describir y analizar.

Como antes lo señalé, para lograrlo observé las interacciones¹⁹ realizadas tanto en las aulas normalistas como en los salones de clases de las escuelas primarias en donde los(as) estudiantes realizaron sus prácticas, tomando en cuenta que éstas constituyen un espacio importante para la formación de las(os) futuras(os) maestras(os), pues es ahí donde ponen en acto los aspectos sobre el ser maestro(a) aprendidos en la normal, los que cotidianamente se adecuan y transforman. Además, durante este proceso reciben aportaciones por parte de los maestras(os) (tutoras(es)) responsables de los grupos de las escuelas primarias en donde se realizan las prácticas, así como los niños y niñas que conforman dichos grupos.

1.1. El estado de conocimiento más reciente

Los reportes de investigación que se refieren a la participación de las mujeres en el campo educativo, provenientes de Estados Unidos (Apple, 1989), (Spencer, 2000); Gran Bretaña (Ball 1994) y (Acker, 1995); España (Sanromán 1999), e Italia (Piussi, 1999), abarcan diferentes aspectos: la desproporción que existe entre los sexos respecto al reparto de puestos de directivos dentro de las instituciones, que generalmente quedan en manos masculinas, en tanto las mujeres permanecen al frente de los grupos, lo que dificulta su ascenso en la carrera profesional (Ball 1994), (Apple, 1989) (Delamont, 1988), (Abraham, 1987); existen estudios que analizan los esfuerzos realizados en Australia, España, Italia,

¹⁹ En este caso se retoman las ideas de Elsie Rockwell y Ruth Mercado quienes consideran que en algunas escuelas, la enseñanza es entendida como interacción entre el docente y los alumnos en torno al currículum escolar. (Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, 1989: 17)

Gran Bretaña, para buscar alternativas a esta desproporción (Acker, 1995), (Ball 1994), (Piussi, 1999), (Sanromán 1999). Los perfiles de desempeño exigidos en diferentes épocas y la forma en que éstos fueron puestos en práctica, constituyen también objeto de estudio (Sanromán 1999). Otros estudios analizan los resultados de diferentes investigaciones con relación a la existencia de diversas corrientes interpretativas en torno a la participación de las mujeres en la enseñanza (Acker, 1995), (Liston y Zeichner, 1997), y de las actitudes que asumen las maestras cuando los hombres incursionan en el ámbito laboral.

Existe una corriente que considera que la presencia mayoritaria de maestras en el nivel de primaria es poco favorable, porque impide a las mujeres desempeñar otro tipo de profesiones; expresan además que, como en la mayor parte de los casos, es la madre la responsable de la educación familiar, se requiere que durante los primeros años de socialización escolar, la persona más cercana a los niños y niñas sea hombre (Sanromán, 1990).

Como antes señalé, la corriente que estudia la presencia mayoritaria de las mujeres en el campo educativo desde la perspectiva de la diferencia sexual, integrada fundamentalmente por filósofas e investigadoras de grupos como Diótima en la Universidad de Verona, Italia, o Duoda, en la Universidad de Barcelona, consideran importante recuperar las aportaciones específicas de las mujeres, particularmente las que posibilitan el establecimiento de relaciones afectivas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un recurso que podría ser aprovechado en una construcción diferente de la subjetividad²⁰, tanto en hombres como en mujeres, en la que se logre unir vida y saber, cuerpo,

²⁰ Para definir este concepto recojo las ideas de Dalia Ruiz, quien cita a Mead para hacer referencia al debate que existe en torno a la definición y ambigüedad de los conceptos objetividad y subjetividad, y más tarde precisa: “a diferencia de los términos que remiten a la objetividad cuya denotación tiene contornos relativamente estables, los que conforman el campo de la subjetividad no son obvios, sino que constituyen un conjunto de fluidos de atributos; por ejemplo, la pertenencia de un sujeto a un grupo o clase es admitida o rechazada por unanimidad y en consecuencia es posible verificarla” (Ruiz, T II 2003: 150). Otra idea de esta autora que me fue útil para el análisis es la concerniente a que la separación entre objetivo y subjetivo no es tajante, sino gradual.

inteligencia y lenguaje, así como “las ganas de ganar” (Rich, 1983) (Piuissi, 1999: 43).

Por lo que respecta a América Latina, existen estudios realizados por encargo de organizaciones como UNESCO o por investigadoras que trabajan por su cuenta; algunos de esos estudios recogen experiencias individuales y colectivas de la incorporación de las mujeres a la enseñanza: (Morgade, 1997) (Molina, 2000), (Pereira, 1999); otros se refieren de manera colateral al proceso de feminización del trabajo docente. (Stromquist, 2000), (Pérez, 1999) Otras además de reconstruir este hecho histórico, presentan propuestas de formación docente alternativa (Morgade, 2000).

En México, el proceso de feminización del magisterio ha sido poco estudiado. Destacan las investigaciones dedicadas al doble papel de ser mujer y maestra (Sandoval,1992); a su participación en el mundo sindical (Sandoval,1997), (Sandoval y Aguilar 1994); las que han rescatado la forma de vida cotidiana en el ejercicio de la profesión magisterial al nivel de educación básica, tanto en los inicios del Estado mexicano, como en la actualidad (Cortina 1987, 1989 y 2000) (López,1991 y 1997), (Salinas,1990), (Andrade, 2001). Por su parte Aurora Elizondo realizó un trabajo que corresponde a nivel de preescolar y en el que la autora pone en cuestión lo que se entiende por femenino a través de las normatividades (Elizondo, 1999).

Antonio Barbosa Helt (1985) ha escrito una obra en la que rescata la participación femenina en la vida pública del país; uno de sus apartados se refiere al trabajo político de las profesoras. Por su parte, Graciela Hierro escribió un libro que además de presentar datos de la participación de las mujeres en el trabajo magisterial, contiene una propuesta alternativa para la formación docente (Hierro, 1998). Otros estudios se refieren sobre todo a la participación de las mujeres y niñas en la educación y no específicamente al trabajo de las profesoras (Tarrés, 1997). Encontré ensayos y ponencias recientes que se refieren a las políticas públicas destinadas a lograr la igualdad de oportunidades entre los sexos

(González, 2000), (Morales, 2000). Las ponencias presentadas durante el Primer congreso internacional sobre los procesos de feminización del magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001, permiten conocer el avance que a últimas fechas se ha tenido en el estudio de este proceso (Alvarado, 1991, 1994), (Cortina, 1999, 2000), (Fernández, 1995), (López, 2000), (Andrade, 2001), (Arredondo 2001), (Hernández 2001), (López, 2001), (Mata, 2001), (Montes De Oca, 2001), (Moreno, 2001), (Rockwell, 2001), (Sandoval, 2001).

Como resultado de una construcción histórico-cultural, el magisterio es la profesión en la que con mayor claridad se conjugan el desempeño laboral con las características asignadas al estereotipo de mujer-madre, que en diferentes períodos históricos ha sido retomado políticamente, como pretexto para desvalorizar al magisterio.

Así, en el ejercicio de la docencia, como en ninguna otra profesión, se puede apreciar de manera clara el entrecruce de líneas, entre la vida privada y la pública de las mujeres, al conjugarse de manera precisa su participación en los procesos de producción (enseñanza) y en la reproducción de la vida humana.

La doble o triple jornada no significa nada más una mayor acumulación de trabajo para quienes ejercen la maternidad y se dedican a la enseñanza, sino que da pie a la creación de imágenes en las que se pueden conjuntar elementos de lo que sucede en el entorno escolar y en interior de las aulas, con los roles o papeles culturalmente asignados a las mujeres, como responsables del cuidado y atención a su prole, lo cual reviste particular importancia en el proceso de (FDI).

Por lo que respecta a la (FDI), existen estudios que hacen referencia a las características que se requieren para que la docencia sea considerada como profesión, así como los perfiles construidos en diferentes países de la Unión Europea (Ghilardi, 1993).

De igual manera fue importante consultar obras que abordan a la formación docente como un proceso permanente, que si bien se refieren a experiencias provenientes de docentes en servicio, algunos de sus contenidos fueron de utilidad para este trabajo. Tal es el caso de Alonso Álvarez, quien hace referencia a la formación que se lleva a cabo en los centros educativos donde los docentes prestan sus servicios (Alonso, et. al.2001).

De autores como Ferry, Giles (1990), Sacristán Gimeno (1992), Fernández, Miguel (1994), obtuve elementos sobre el perfeccionamiento permanente del profesorado.

Elementos referentes a los modelos y paradigmas en la formación docente que me sirvieron de base para esbozar imágenes docentes, los retomé de autores como Fernández (1995), Jimeno Sacristán (1997), Diker y Flavia Terigi, (1997), Postic, M. (1996) Imbernon Francisco (1994 y 1998), Goodson Ivor y Bruce J, Biddle, (2000), Hargreaves, Andy, (1998).

Por lo que respecta a los elementos que permiten establecer la diferencia entre (FDI) y formación permanente, así como el entrecruce de ambas durante la práctica educativa, retomé elementos de los trabajos de Imbernon Francisco (1994 y 1998), Diker y Flavia Terigi (1997: 94-124).

Aportaciones de gran interés en lo referente a las tradiciones docentes y su presencia actual en los procesos de formación, las encontré para el caso de los Estados Unidos en Liston y Zeichner (1997: 27-61), en tanto que, provenientes de América del sur encontré autoras como Davini (1995: 19-50), (Diker y Flavia Terigi (1997:113-115) quienes, además de realizar un análisis teórico en torno a la formación docente, proponen una serie de estrategias que permitirán innovar prácticas, rumbos y concepción en torno a esa importante tarea.

La importancia de la biografía escolar y la experiencia previa en el proceso de convertirse en profesor(a), la encontré en la literatura proveniente de Davini (1995,

80-81), como las de Bullough (2000: 99-129) y (Postic, 1996:13). Para conocer y analizar rasgos que caracterizan a la actividad docente, retomé elementos de trabajos realizados por Diker y Flavia Terigi (1997: 94-124) y Postic (1996:13-27).

Por lo que respecta a la práctica docente pude encontrar elementos en autores que la estudian desde diferente perspectiva, entre las que me resultó de particular utilidad la constitución del *habitus* profesional en la conformación de prácticos reflexivos (Shön, 1992).

1.2. Las orientaciones teóricas

Para analizar el proceso de (FDI), a partir de la reconstrucción de las interacciones áulicas y las opiniones de los estudiantes y maestros(as) cuyo trabajo observé, intenté articular algunos conceptos, entre los que destacan: una visión de lo social, constituido a través de la vida cotidiana de los sujetos que en ella se construyen; un concepto de cultura entendida no sólo como producto de la solución de necesidades, sino como resultado del deseo y la búsqueda de los seres humanos (Piusi, 1999) lo que, les ha permitido la construcción de una trama de significados en la que se encuentran insertos (Geertz, 1997). En este sentido, la cultura es esa urdimbre que se manifiesta mediante expresiones sociales, cuya explicación e interpretación pretende encontrar sus significaciones. Así, la cultura es entendida como sistemas de interacción de signos interpretables (símbolos), es un contexto dentro del cual pueden describirse de manera inteligible acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales (Geertz, 1997:20-27).

Dado que esta investigación corresponde al análisis de hechos de la vida cotidiana que se desarrollan dentro de las aulas, y que sirven de base para la construcción de imágenes, utilizo el enfoque de Agnes Heller, de quien retomo el concepto de contacto cotidiano como una forma de relación entre seres humanos, mediante la acción verbal cuyas formas elementales, según la autora, son la comunicación, la discusión y la persuasión. La riqueza de la noción vida cotidiana es que considera

que la esencia humana es producto de la relación activa que el individuo establece con el mundo desde su nacimiento, y a través de ella se reproduce; luego entonces, la vida cotidiana es el conjunto de actividades que posibilitan esa reproducción individual que a su vez, constituye el origen de la reproducción social (Heller, 1987).

Otro concepto es el de la cultura escolar como algo que se genera a partir de la interacción de los sujetos sexuados, y una visión en torno a la configuración del magisterio y la construcción de una serie de imágenes respecto a su función y a los atributos que se requieren para ejercerla (Ornelas, 2000).

Por su parte, Pérez Gómez construye un referente teórico al que denomina la cultura en el aula. Con base en elementos teóricos provenientes de Vigosky, Bruner, Wertsch, Cole, y Scribner, este autor fundamenta la importancia de que dentro del aula, el profesor/a construya un espacio de conocimiento compartido, en el que se pueda dar un proceso de comunicación, que permita que las(os) alumnas(os) utilicen los elementos de su cultura experimental como punto de partida para el trabajo escolar, en el que adquirirán y transformarán la cultura académica, y la convertirán en nuevas formas e instrumentos para analizar la realidad. Para lograr lo anterior, el autor hace una reconstrucción de la forma en que los niños y niñas van construyendo una serie de andamiajes y recursos utilizados por los adultos, que arrancan desde la elaboración de los formatos de interacción, que surgen de la relación madre-bebé, hasta su llegada al aula, en donde el personal docente tiene la responsabilidad de facilitar que todas esas herramientas sirvan de instrumentos de recreación y transformación de la cultura (Pérez: 1997:63-77). La aportación de este autor apoyó mi comprensión de lo que significa facilitar el aprendizaje y lograr la enseñanza, así como el encuentro de elementos culturales dentro de las aulas.

Por lo que respecta a la escuela, la considero como una institución en la que confluyen diferentes referentes culturales, ya que los sujetos que allí convergen

han internalizado tradiciones que, al entrelazarse con nuevos elementos, acaban por reforzarlas. Estas tradiciones son “(...) configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas incorporadas a las prácticas y las conciencias de los sujetos*”²¹ (Davini 1995:20), y sobreviven - más allá del momento en que tuvieron origen - en la organización, en las prácticas, en el currículum así como en el modo de percibir y actuar de los sujetos. Es ese interjuego cultural en que se construye la cultura escolar, que a través de diferentes análisis etnográficos ha sido identificada como producto de procesos de resistencia, acomodación o choque de quienes allí interactúan (Sandoval, 2000:23).

Dado que cada institución constituye una red simbólica, un sistema simbólico que ha sido sancionado una -red tejida con base en la unión de símbolos significantes y significados, que se hacen valer socialmente-, al estudiar lo que sucede en la escuela para conocer la construcción de imágenes, cobra importancia la temporalidad, es decir, la secuencia pasado, presente y futuro, que pueden aparecer mezclados en lo que Davini llama las tradiciones, lo mismo que en el proceso social que se vive en la institución escolar. En este sentido, los elementos que influyen en la construcción de imágenes en torno al trabajo docente, provienen de un pasado en constante interacción con lo que a cada momento sucede en el contexto escolar. Así, las imágenes del presente se construyen sobre las ruinas de instituciones precedentes, en sus materiales y aún cuando no se modifiquen del todo, tal vez si nominen de manera diferente viejos contenidos. (Elizondo, 1988)

En este trabajo, los hombres y las mujeres que integran el grupo estudiado son considerados como seres históricos concretos en constante actividad, de los cuales actualmente es difícil afirmar que cada uno de ellos pueda constituir un yo integrado, sí, en cambio, se puede hablar de los modos en que se configura la subjetividad de los seres humanos en tanto seres sexuados (Elizondo, 1999: 59-

²¹ Cursivas en el original.

63). Esa subjetividad se construye a partir de la interacción con otros y con el mundo (De Lauretis, 1984) y que, por lo tanto, es preciso ligarla a las prácticas y experiencias de los sujetos; esta perspectiva, crea la posibilidad de observar a los sujetos en el campo de sus acciones e interacciones.

Al escuchar las opiniones y observar las acciones de los sujetos, durante su participación en el proceso de formación docente, pude ir reconstruyendo su subjetividad, tomando en cuenta la posición relativa que ocupan en distintas redes sociales y culturales, en virtud de que cada uno de ellos tiene una posición particular en determinados contextos.

Tomando en cuenta la capacidad de los seres humanos para oponer resistencia y, a través de la acción transformar las definiciones discursivas que sobre ellos pesan, es claro que entre los discursos y los sujetos media la experiencia y la subjetividad, además de que esos discursos cambian a lo largo de la historia, de tal suerte que las mujeres pueden reconstruir la definición que de sí mismas tienen. A esta reconstrucción, es factible incluirle las características que diferencian a las mujeres entre sí, tales como edad, estado conyugal, religión que profesan. Riquer cita a Alcoff para decir que: "(...) la subjetividad puede ser imbuida de raza, clase y género sin estar sujeta a una determinación que impida la acción del sujeto" (Riquer, 1997: 59). En este sentido, es posible entender a la femineidad más allá de los atributos que se le han asignado, es decir, como una huella que va dejando la experiencia de habitar el cuerpo de mujer, en un horizonte histórico determinado.

Las nuevas condiciones sociales parecen exigir tanto a hombres como mujeres nuevas formas de ser, en las que se entrecruzan múltiples opiniones y decisiones: surge la polémica entre lo que caracteriza a lo masculino y a lo femenino. Lo que sí puedo afirmar es que su significado es una construcción en la historia y por la historia, por lo que, parafraseando a Riquer, entiendo a lo femenino como una convivencia de prácticas y simbolizaciones, con determinada carga valorativa que

se atribuyen a una diferencia presente en lo real, es decir, una diferencia sexual-biológica que existe como referente universal.

En virtud de que, “En las relaciones entre sujetos, pocas dejan tan transparentes las tramas del poder como la situación pedagógica” (Davini, 1995: 53) para analizar las formas de expresión del poder dentro de las aulas, recupero el análisis de las filósofas italianas de la Librería de Milán, respecto a la diferencia que existe entre poder y autoridad, en el sentido de que ésta es otorgada por los sujetos activos, y en ocasiones, a las mujeres nos resulta difícil ejercerla, y en este caso a las maestras dentro de las aulas. Así, sólo las personas a quienes se les otorga autoridad pueden ejercer el poder; desde este enfoque, se deja de lado la idea de que frente al ejercicio del poder, nada se puede hacer. (Belausteguitia y Mingo, 1999).

En la conceptualización de trabajo docente, no sólo se toma en cuenta lo que hacen los maestros (y en este caso los(as) formadores(as) de docentes) es decir sus prácticas, sino también sus condiciones de trabajo, las relaciones institucionales en las que realizan su quehacer, y los saberes que se apropian a lo largo de sus vidas. Desde esta perspectiva, es posible conocer cómo determinadas condiciones constriñen o posibilitan el trabajo docente. (Rockwell, 1994: 65).

Particularizando en el objeto de estudio, el concepto de (FDI) que aquí se maneja es el construido por Davini, quien lo denomina *Preparación inicial de grado*²² y es el que realiza en institutos y universidades conforme a planes de estudio. Quienes allí acuden tienen ya una fase previa de preparación o *biografía escolar*, que influye en el papel que los alumnos y alumnas asumirán como docentes (Davini, 1995: 79-80).

²² Cursivas en el original

Para detectar, estudiar y desarticular elementos pertenecientes a diferentes épocas y corrientes de formación docente presentes en los escenarios que allí circulan, a través del entrecruce de tradiciones, creencias, autopercepciones que se concretan en la institución estudiada en la que, tal como lo presumía, fueron apareciendo diferentes tradiciones como la normalizadora - disciplinadora que, mediante la prescripción, pretende sostener la imagen del *Buen Maestro*, cuya tarea moralizadora cotidianamente inculca *lo que el maestro debe ser*, y refleja lo que Carrizales denomina como la tendencia a modelizar la realidad y manejarse por estereotipos, *que se concretan en la forma de desempeñar los puestos de trabajo y las imágenes sociales del entorno.*²³ (Davini, 1995: 26)

De esta tradición provienen los rituales y rutinas homogenizadoras así como los símbolos abstractos, que caracterizan a algunas escuelas, en las que se dificulta la aceptación de lo distinto, lo mismo que la posibilidad de construir la relación entre sujetos diferentes, por razones de raza, sexo y clase social, para entablar un diálogo pedagógico.

1.3. La metodología. Enfoque etnográfico

En virtud de que no sólo me interesaba encontrar una explicación a lo que sucede dentro de las aulas donde se forman las(os) futuras(os) docentes, sino producir conocimientos en torno al proceso educativo, captar su dinámica, tratar de interpretar y explicarme la forma en que se construyen las imágenes de ser docente, elegí la etnografía, al considerarla como opción metodológica pertinente a mi objeto de estudio, en virtud de que "(...) el propósito de la investigación etnográfica es describir e interpretar el comportamiento cultural" (Wolcott, 1993:130). Estaba consciente que para lograr lo anterior, era preciso establecer el diálogo con los sujetos que forman el grupo estudiado, que en este caso quedó integrado por 11 alumnas y 9 alumnos que en el momento en que inicié la

²³ Cursivas en el original

observación²⁴ cursaban al cuarto semestre de la licenciatura en Educación Primaria; esta conformación numérica fue una de las razones por las que lo elegí, si se toma en cuenta que en la realización del estudio, el género es una variable fundamental. Bajo este mismo argumento, fue que durante el semestre enero-julio de 2000, y por espacio de cincuenta horas, observé las sesiones coordinadas por un maestro y una maestra, ya que me interesaba -en un momento dado-, realizar una comparación entre el trabajo docente desarrollado por ambos. Así pues, si sumamos alumnos(as) como a los docentes cuyo trabajo observé, finalmente el grupo quedó integrado por 12 mujeres y 10 hombres a los que -como antes lo señalé- considero como sujetos sexuados que participan en la construcción de sus identidades genéricas conforme a la aceptación, modificación, rechazo e internalización de alguna de las características que la cultura a la que pertenecen les asigna, lo que, junto con su biografía escolar (Davini, 1995) y el contexto en que se desenvuelven puede influir en su formación docente.

Por la complejidad de las interacciones áulicas y las características del trabajo etnográfico, fue necesario prolongar mi estancia en el campo. Esto permitió que, además de enterarme de lo que acontecía dentro de las aulas, pudiera realizar observaciones de carácter general, a través de diversos recorridos por las instalaciones, asistir a ceremonias cívicas, presenciar visitas de autoridades estatales así como reuniones de padres y madres de familia, lo mismo que el trabajo realizado en las oficinas administrativas.

De igual manera mi permanencia en el plantel educativo me permitió realizar entrevistas con el personal directivo, docente y administrativo, así como con el alumnado. Estas entrevistas tienen diferente duración de acuerdo al objetivo planteado. Las más extensas corresponden a la indagación acerca de las trayectorias profesionales del personal docente cuyo trabajo observé; las de menores dimensiones me sirvieron para complementar información respecto a la

²⁴ 29 de enero de 2000

organización institucional, aclarar o profundizar acerca de lo acontecido durante las sesiones de trabajo.

Similares características tienen las entrevistas que hice a los alumnos y alumnas. A través de ellas, busqué profundizar en el conocimiento de su entorno familiar, su biografía escolar y las experiencias vividas durante las prácticas en las escuelas primarias. En junio de 2002 regresé al instituto, entonces los y las estudiantes estaban a punto de terminar el octavo semestre, de hecho, trabajaban los últimos detalles para presentar sus exámenes profesionales. Los volví a entrevistar para conocer qué opinaban respecto a las aportaciones de los y las maestras de primaria (tutoras/es) en su formación profesional.

Por lo que respecta a la observación de las prácticas, visité seis escuelas primarias, en las que por espacio de sesenta horas pude presenciar lo que en ellas acontecía durante esta etapa de la (FDI), sobre todo lo sucedido dentro de las aulas, aunque también asistí a ceremonias cívicas, diversos ensayos y preparación de festividades navideñas y observé el funcionamiento de tiendas escolares y los períodos de recreo. Aquí también pude entrevistar al personal directivo y algunos(as) tutores(as).

Así pues, mi estancia en ambos escenarios²⁵, me permitió acercarme lo más posible a lo que en ambos sucedía, y tratar de interpretar el calidoscopio en que se constituye el entrecruce de subjetividades. Tarea que resultó difícil, pero a la vez interesante debido a que:

“Lo que en realidad encara el etnógrafo, es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas e irregulares,

²⁵ El trabajo de campo lo realicé a lo largo de año y medio de estancia alternada en ambas instituciones, por lo que acumulé 110 horas de observación durante el año 2000. En este período hice 76 entrevistas de diversa extensión, tanto a alumnos(as) como maestras(os) y directivos. En 2002, realicé 18 entrevistas al alumnado. Para esa fecha un estudiante había abandonado la carrera. La sistematización de la información la organicé en 99 registros correspondientes al ISENCO y 49 a las escuelas primarias, dando un total de 148 registros ampliados. Ver anexo 2.

no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse, de alguna manera para capturarlas primero y explicarlas después". (Geertz, 1997: 24)

Al optar por un estudio de corte etnográfico, asumí que ésta era una tarea difícil en la que es preciso mantener una vigilancia permanente para sortear obstáculos, la mayoría de los cuales provienen de mi formación; así, necesité estar pendiente de no escuchar sólo unas voces, sino atender a todas las que se presenten. Hice esfuerzos para redactar un texto analítico consistente, como producto de un constante ir y venir entre el material recuperado mediante el trabajo de campo y la teoría; de tal forma que este documento me permita convencer a quienes lo lean que, efectivamente fui capaz de "estar allí", de hacer sentir que los y las lectoras, también estuvieron, vieron y sintieron lo que sucede (Geertz, 1997) en el escenario donde los(as) estudiantes normalistas participan en un proceso en el que se construyen imágenes de lo que significa ser docente.

Significó también reconocer que conmigo llegaban a la institución estudiada, una visión de lo que es la (FDI), y una serie de prejuicios respecto a ella, lo mismo que con lo que atañe a las formas de relación que se dan, entre hombres y mujeres, lo mismo que entre hombres-hombres y mujeres- mujeres, perspectiva que estaría dispuesta a reconocer y transformar como parte del proceso formativo, porque como dice Rockwell, "El etnógrafo no podrá realizar su trabajo si no es prescriptivo, es decir si no busca la transformación" (Rockwell, 1994:65).

Uno de los problemas más difíciles a los que me enfrenté al hacer etnografía, fue mantenerme alerta a fin de no caer en la valoración del trabajo realizado tanto por el personal docente, como por alumnos y alumnas, al describir y analizar el material empírico. No sé si lo logré, a pesar de que para mí era claro que en el ámbito de la investigación cualitativa, en particular la etnográfica el objetivo no es calificar o criticar, sino conocer.

1.4. Una experiencia etnográfica. La convivencia entre la identificación y el rechazo

Al regresar a una escuela de la que hace más de treinta años egresé, tuve una sensación de desconcierto; un factor que contribuyó a esto fue mi escaso contacto con el instituto, hecho que de alguna manera tiene que ver con mi ejercicio profesional en la UPN, ya que entre ambas instituciones no existen vínculos estrechos y la comunicación es esporádica; nunca se han desarrollado actividades conjuntas ni académicas, ni laborales, ni sindicales, debido a que el ISENCO pertenece al Sistema estatal de educación y la UPN es una institución federalizada.

La escasa población del estado y particularmente de la ciudad de Colima, permite que en el ámbito personal se conozcan las trayectorias de determinados profesores y profesoras. Por esa razón, al llegar encontré que conocía aproximadamente a un 10% del personal docente, ya sea porque habían sido mis compañeros en la propia normal, o porque algunos(as) fueron mis alumnos(as) en la UPN; de otros(as) tenía referencias debido a los cargos administrativos y directivos que desempeñan, tal es el caso del director.

Durante mi primera visita, la incertidumbre fue la sensación que me acompañó, especialmente mientras hacía antesala para hablar con el director, quien –por fortuna- desde un principio mostró disposición para permitir que la investigación se realizara. Esta incertidumbre cedió el paso a una mezcla de temor, satisfacción y alegría, cuando fui presentada a la maestra que coordina la licenciatura en educación primaria, con quien en lo sucesivo compartiría mis actividades.

El enfoque curricular del actual programa de normales fue la puerta que permitió mi ingreso al plantel y las aulas; ya que para convencer a los docentes de que accedieran a que pudiera realizar las observaciones, la coordinadora habló de las dificultades que el instituto ha tenido para que sus estudiantes sean aceptados como observadores y practicantes en las escuelas primarias.

La calidez y atención fueron la constante en la coordinadora, quien facilitó la presentación del proyecto en una reunión de academia. En este evento, me encontré frente a un equipo de trabajo atento e interesado; se hicieron preguntas y comentarios. Por momentos, entre maestras y maestros se notó una especie de deseo por pasar desapercibidos, de no ser visibles, como queriendo evitar ser invitados a formar parte de la muestra empírica; verbalmente nadie mostró desacuerdo. Luego entrevisté a los posibles candidatos. Debido al papel central que la asignatura de Observación y práctica docente tiene en el actual enfoque curricular, el maestro responsable de la misma fue uno de los que decidí invitar; de inmediato aceptó participar y pronto nos pusimos de acuerdo sobre el horario y días en que se realizaría el trabajo. A fin de tener elementos de contraste para un posible análisis comparativo, decidí observar el trabajo de una mujer, con el propósito de identificar si existe diferencia entre maestras y maestros en cuanto a la manera de enseñar, de fijar objetivos e intereses personales, lo mismo que en el establecimiento de relaciones y la creación de una atmósfera flexible en el aula. (Abraham, 1987: 56) La maestra a la que hice la petición para que me permitiera observar su trabajo es responsable de la asignatura de Ciencias Naturales; su elección se debe a que, en el momento en que presenté el proyecto de investigación al cuerpo académico fue ella la que mostró mayor interés en el mismo.

Durante 10 sesiones no tuve problemas. Un día, de manera intempestiva, mostrando descontento y hasta cierto punto molestia, la maestra me comunicó que ya no permitiría que se grabaran las sesiones. Para entonces, estaba yo observando las prácticas de los estudiantes, allí surgió inconformidad por parte de un docente; aunque no de manera directa, pude enterarme que hubo reunión de consejo y como resultado del acuerdo a que llegaron, la maestra me pidió que no grabara más las sesiones. A partir de ese día, durante su clase, los acontecimientos e interacciones las registré sólo en el diario de campo. En las sesiones coordinadas por el maestro continué grabando, y en todo momento me

ofreció su apoyo; él junto con la coordinadora de la licenciatura en Educación Primaria fueron un factor importante para continuar observando las prácticas, pues el día en que surgió la inconformidad, me comunicaron que sólo podía hacerlo desde fuera del salón de clases. Este problema sólo duró unas horas, casi de inmediato recibí la autorización para continuar con el trabajo en forma directa.

Por otro lado, de manera permanente recibí apoyo y atenciones por parte del personal docente y directivo de las escuelas primarias en las que realicé las observaciones.

Una de las experiencias más gratas del trabajo de campo fue la relación que establecí con alumnos y alumnas normalistas. Me invitaron a sus actividades extracurriculares, mostraron gran disposición para que yo permaneciera en el salón mientras asistían a sus sesiones. Establecieron conmigo una relación de complicidad, al compartirme secretos con relación a las actividades que preparaban, para ofrecer festivales sorpresa al personal docente; durante las clases mantuvieron un comportamiento espontáneo, sin que mi presencia les intimidara para emitir opiniones en torno al trabajo y organización del instituto; por medio de la jefa de grupo y de forma directa, me ofrecieron un total apoyo para que continuara observándolos, y cuando se enteraron que el requisito para que yo entrara a su salón era que ellas(os) me invitaran, todo mundo lo hizo.

Mostraron gran disposición durante las entrevistas y estuvieron de acuerdo en charlar cuando se los solicitaba, ya fuera en los corredores de la escuela, en la cafetería durante el receso, o en el propio salón cuando las sesiones de trabajo por alguna razón se suspendían. Durante las prácticas, solían comentar conmigo algunas dudas o dificultades y entonces surgió para mí el reto de evitar al máximo posible la emisión de opiniones, a fin de no acrecentar el problema con el personal docente renuente, pero al mismo tiempo mantener la confianza de alumnos y alumnas, lo que afortunadamente logré.

1.5. El escenario y los sujetos. El instituto superior de educación normal de Colima (ISENCO)

Ubicado en la capital del Estado, el ISENCO, es un conjunto escolar integrado por cinco edificios, cuyo diseño y materiales muestran la calidad que distinguió a las construcciones del Plan de once años, bajo la responsabilidad del Comité administrativo federal para la construcción de escuelas (CAPFCE). Grandes árboles frutales y de ornato, cuidados prados y enormes macetones colocados en los corredores, ofrecen un escenario lleno de vida y colorido.

En esta institución formadora de docentes (IFD)²⁶, que funciona bajo la responsabilidad de un director, un subdirector administrativo y una subdirectora académica, en enero de 2002 existía una población estudiantil integrada por 424 alumnas y 95 alumnos, que conformaban seis grupos de bachillerato pedagógico; ocho de licenciatura en Educación Primaria y seis de licenciatura en Educación Preescolar, en ésta última sólo hay mujeres.

Semestres y grupos	Bachillerato						Licenciatura en Educación Primaria								Licenciatura en Educación Preescolar					
	2°. A	2°. B	4°. A	4°. B	6°. A	6°. B	2°. A	2°. B	4°. A	4°. B	6°. A	6°. B	8o.A	8°. B	2°. A	2°. A	6°. A	6°. B	8°. A	8°. B
No. de alumnos	5	7	7	9	8	6	5	4	8	9	5	6	5	11	-	-	-	-	-	-
No. de alumnas	35	32	31	32	33	32	16	17	13	11	17	16	15	11	23	18	16	17	20	19
Totales	40	39	38	41	41	38	21	21	21	20	22	22	20	22	23	18	16	17	20	19

Datos obtenidos del registro escolar. Ciclo escolar 1999-2000

Al preguntar la razón por la que en la licenciatura en Educación Preescolar no hubiera alumnos, el principal argumento emitido por el personal docente fue la carencia de interés por parte de la población masculina para cursar esa carrera. Continué indagando y pude enterarme de que, cinco años atrás un joven ingresó a esta licenciatura, pero el testimonio de una maestra me lleva a concluir que, por

²⁶ En lo sucesivo, al referirme a estas instituciones, lo haré por medio de las siglas (IFD)

diferentes medios, el personal docente influyó en él para que desertara. En diversas formas y momentos, se le insistió en que el trabajo docente en el nivel de preescolar era más apropiado para las mujeres. Finalmente el chico emigró a la Universidad en donde ingresó a otra carrera.

“Supe que el muchacho se fue a la carrera de Diseño Gráfico, porque le gustaba mucho el dibujo y las manualidades, no sé verdad, porqué el haya deseado ser maestro de preescolar, pero al final, aquí no se quedó.”
(Entrev.²⁷ Ma. 30/11/99)

La planta docente está integrada por 29 hombres y 41 mujeres que cubren 57 plazas de base, 4 interinas y 11 de ambos tipos. La suma de plazas es diferente al número de maestros/as, debido a que cuatro docentes de tiempo completo están comisionados tanto en la Sección XXIX del SNTE, como en la Secretaría de Educación Pública, y sus plazas han sido fraccionadas, de tal suerte que varios de los profesores(as) cubren una multiplicidad de plazas de dos, cuatro, ocho y nueve horas.

En cuanto a la formación profesional, tres tienen el grado de maestría y catorce son candidatos a ese grado; cuarenta tienen la licenciatura; uno es pasante de licenciatura; dos son profesores de artística y cuatro de educación física; dos con carrera comercial; un estudiante de licenciatura y dos profesores de primaria.

Sexo	Formación profesional								
	GM	CM	L	PL	PA	PEF	CC	EL	PP
Femenino	2	10	20	1	2	1	2	1	2
Masculino	1	4	20	—	—	3	—	1	—

GM: Grado de maestro; CM: Candidato a maestro; L: Licenciatura; PL: Pasante de licenciatura; PA: Profesor de artísticas; PEF: Profesor de educación Física; CC: Carrera Comercial; EL: Estudiante de Licenciatura; PP: Profesor de Primaria. Datos tomados de la Estadística del Instituto. Año escolar 1999-2000.

²⁷ En lo sucesivo, al finalizar cada párrafo que contengan fragmentos de entrevistas, así como de los registros de lo observado en las aulas, aparecerán abreviaturas que permitan diferenciar si se trata de una entrevista (Entrev), una observación (Obsev.) o del cuestionario (Cuest.) así como la fecha en que se realizaron. Habrá ocasiones en que también aparecerá el número de la página de los archivos que contienen la información sistematizada.

En el imaginario social, persiste la idea de que en los habitantes de Colima existe el deseo *innato* de estudiar para profesores(as). Un elemento reforzador de esa idea es el texto de la placa inaugural del actual edificio que data de 1963, que a la letra dice:

“1863
En el año del centenario de la fundación de la ‘Escuela normal de Colima’. El presidente de la República Lic. Adolfo López Mateos inauguró este edificio siendo gobernador el Lic. Francisco Velasco Curiel. Dando impulso a la tradicional vocación de los colimenses por la noble tarea del magisterio.”

1963

Es común que tanto en el habla cotidiana, como en los discursos oficiales, se exalte a maestras y maestros colimenses, como Gregorio Torres Quintero, Rafaela Suárez, Balbino Dávalos y Enrique Corona Morfín, que también dan nombre a diferentes aulas y sus figuras han sido plasmadas en uno de los murales de la institución.

La organización actual del ISENCO, tiene como base la Normatividad integral del subsistema de formación y actualización de docentes, editado por la Secretaría de Educación Pública en octubre de 1992. Con base en ella, se diseñó un organigrama encabezado por la persona que el gobernador nombra como director, quien a su vez designará a las subdirecciones. La administrativa es responsabilidad de un profesor y la académica de una maestra de quien dependen directamente las coordinaciones de las licenciaturas y del Centro de Estudios de Bachillerato. Debido a que la principal función académica de la institución es la docencia, por lo menos hasta finales de 1999, cuando inicié esta investigación el trabajo de las coordinaciones es más visible que el de los departamentos de investigación y de difusión y extensión cultural. Un profesor es el responsable de la Subdirección administrativa, de la que depende el departamento de control escolar, que está a cargo de la decana de la institución.

Si bien diferentes estudios muestran las dificultades que enfrentan las mujeres

para acceder a los puestos de dirección en el sistema escolar lo que se acentúa en las escuelas mixtas, que por lo general son de corte masculino, hecho que impide el desarrollo profesional de las mujeres y dificulta que las chicas puedan tratar sus problemas al carecer de interlocutoras (Ball, 1994), (Delamont 1988), (Cazden, 1991), por lo menos al inicio del ciclo escolar 2000-2001 esto no ocurrió en el ISENCO, pues seis de los nueve puestos de decisión estaban bajo la responsabilidad de mujeres.

El reglamento delimita requisitos para inscripción, reinscripción, derecho a presentar exámenes normales o de regularización, expedición de certificados de estudios y títulos profesionales. En 1995, la Comisión de prácticas de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, elaboró un reglamento para las prácticas escolares, que contiene fundamentalmente obligaciones estudiantiles y sólo dos derechos, referidos al apoyo que el personal docente tiene que ofrecer en la planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas.

Durante la jornada de trabajo, es común que el director permanezca en su oficina, donde continuamente realiza reuniones de trabajo con quienes se encargan de las coordinaciones. "Este director, casi diario hace reuniones, todo informa, todo dice a los coordinadores." (Entrev. Jefa de control escolar. 30/01/00)

En los días en que se realizan ceremonias cívicas o durante la visita de autoridades, el director camina por pasillos y patios. Cuando los alumnos y alumnas se acercan a él, se pueden apreciar relaciones de confianza y cierta calidez. Su trato es amable y casi siempre, en su rostro aparece una sonrisa. Entrevistarse o relacionarse con él es un hecho fácil y sencillo, al menos durante la etapa de presentación de examen de admisión, invariablemente fueron recibidos por él tanto alumnos, alumnas, como padres y madres de familia.

Lo anterior no es la única manifestación de la aparente ausencia de conflictos entre quienes a diario interactúan durante siete horas, mediante acciones

cotidianas tranquilas, que posibilitan -entre otros hechos- que tanto autoridades como el personal docente y administrativo compartan la única computadora que existe en la antesala de la dirección. Cada posible usuario(a), espera respetuosa y pacientemente su turno para utilizar la máquina. También es común el ingreso libre y permanente a este lugar de alumnos y alumnas para tomar agua del enfriador colocado en esta área.

El trato horizontal²⁸ y la convivencia se pueden apreciar tanto entre el personal docente, alumnas(os), como con los administrativos(as) que en diferentes áreas conviven con sus superiores inmediatos, en plena confianza y camaradería. Mientras trabajan, las secretarias charlan interminablemente de mil temas: comidas; hijos(as); salones de belleza; ofertas comerciales; descuentos en productos alimenticios, de ropa; prácticas religiosas; problemas matrimoniales de familias conocidas; preparación y desarrollo de festividades. Estas charlas las realizan con toda libertad y la presencia de sus jefes o superiores no inhibe para nada a quienes departen y/o comen alegremente.

Similar forma de convivencia existe en el centro de cómputo y en la biblioteca. El primero, equipado por 10 computadoras, en las que se trabaja en grupos de cuatro o cinco integrantes, turnándose el uso de la máquina sin que haya disputas. Hacen comentarios, toman nota y consultan a la joven maestra, que va de un lado a otro apoyando a los equipos. Las relaciones son cálidas y agradables. A este centro sólo tienen acceso los estudiantes de Bachillerato, por lo que es común escuchar expresiones de desagrado del resto del alumnado.

La biblioteca es rectangular y el espacio está dividido por un mostrador de madera. En libreros metálicos o de madera, en orden, marcado por la base de datos, se encuentra el acervo bibliográfico, compuesto por alrededor de cinco mil títulos. La sala de lectura está amueblada con 12 mesas de nogal de diseño

²⁸ Me refiero a un trato respetuoso por parte de las autoridades, que se basa en el diálogo y en la escucha al alumnado, a diferencia del trato vertical que implica una relación basada en jerarquías.

antiguo cuya superficie forma una pirámide triangular, con una inclinación en forma de atril que permite una lectura cómoda. Cada mesa tiene espacio para seis lectores(as). Las consultas son individuales o en pequeños grupos; también elaboran material didáctico. El trato entre los y las estudiantes con la directora de este recinto, lo mismo que con el bibliotecario, es amable y cordial.

El patio cívico, es un espacio particularmente bello, rodeado de árboles frutales como cítricos y mangos. Líneas de colores dibujadas en el piso marcan las zonas para la formación, de acuerdo a las licenciaturas y el bachillerato. Al oriente, se ubican los baños y dos pequeñas oficinas de los departamentos de difusión cultural y trabajo social. A espaldas funciona la cafetería que se compone de una pequeña área techada con una carpa comercial de conocido refresco embotellado. Junto a un área verde con césped perfectamente cuidado se ubica el laboratorio de física y química, aunque su mobiliario y equipo no es nuevo, a primera vista parece estar en buenas condiciones.

Hasta el fondo se encuentran las canchas de basquetbol y volibol y otros baños así como una sala de usos múltiples en la que se practica la música y las clases de cantos y juegos de la licenciatura en preescolar. Bajo un inmenso árbol de parota²⁹ se encuentra el área que sirve de estacionamiento al minibús y dos autos compactos; en esta área hay también otra pequeña cancha de futbol.

En una de las paredes de la dirección, enmarcado, aparece el nombramiento extendido al director, por el gobernador del estado, quien mantiene estrechos lazos con la institución. Durante los últimos meses del año 2000 acudió en dos ocasiones. La primera, para entregar acervo bibliográfico, equipo de televisión y video, así como un automóvil compacto que se sumaría al minibús y otro automóvil del mismo tipo, que se usan para trasladar a las alumnas(os) a los lugares de práctica, lo mismo que para realizar la supervisión, según lo hizo saber

²⁹ Parota, (*Enterolobium cyclocarpum*) “Árbol de veinte o treinta metros de altura, con múltiples usos, entre otros el follaje puede ser utilizado como forraje y el fruto (semilla) como complemento proteínico y energético. (Álvarez, Morales, et. al, 2002).

uno de los encargados. “El señor gobernador, tuvo a bien entregarnos otra unidad, pues las que tenemos no son suficientes para el traslado de los muchachos. El equipo de audio será para el laboratorio de inglés” (Entrev. Mo. 8/02/00). La segunda visita del gobernador fue entregar becas al estudiantado.

1.6. El grupo estudiado

1.6.1 Perfil económico familiar

El grupo al que observé fue elegido porque el número de chicos y chicas es casi similar, son 9 hombres y 11 mujeres. Quince radican en la capital del estado y el resto provienen de los municipios de Villa de Álvarez, Coquimatlán, Armería, Cuauhtémoc y Comala. Además varios son hijos e hijas de maestras(os), algunos de los cuales laboran aquí, en el instituto o son funcionarios de alto nivel en la Secretaría de Educación Pública.

Las hojas de inscripción proporcionadas por la institución y los datos obtenidos por medio de un cuestionario³⁰ muestran que la mayoría de los integrantes del grupo pertenecen a la clase media. Doce de las familias perciben ingresos de ambos progenitores, que en su mayoría tienen estudios de nivel superior y laboran como profesionales de la educación, comerciantes o administradores de negocios diversos. Sólo tres carecen de teléfono particular. Únicamente un alumno y una alumna, además de estudiar, realizan trabajo asalariado. La chica trabaja durante los fines de semana ayudando a sus familiares en los quehaceres del hogar y el dinero que obtiene es para sus gastos personales; el chico trabaja como músico en una orquesta y un conjunto de cuerdas, y su aportación al gasto familiar es irregular. “A veces doy todo, a veces nada” (Ao³¹. Entrev. 25/05/00).

³⁰ Este instrumento lo diseñé y apliqué para completar la información que no podía obtener a través de la hoja de inscripción.

³¹ Para identificar a quienes emiten sus opiniones o participan durante las clases utilicé las siguientes abreviaturas: Aa = Alumna; Ao = Alumno; Aas = Alumnas; Aos= Alumnos; Gpo = Grupo; Ma = Maestra; Mo = Maestro.

Otra de las alumnas, durante sus ratos libres apoya en el trabajo de la tienda de ropa que pertenece a la familia. “No apporto dinero, pero ayudo a mis papás en la tienda que tenemos” (Cuest. Aa. 17/05/00).

Si atendemos a la escolaridad de los progenitores, todo parece indicar que los(as) estudiantes viven en un ambiente cultural que puede servir de apoyo en su formación profesional. Por lo que respecta al padre: tres tienen una licenciatura en educación, dos poseen doble licenciatura tanto a nivel básico como en la normal superior; otro tiene el grado de licenciatura en derecho y contaduría pública, uno es ingeniero agrónomo y uno más militar de carrera; tres terminaron el bachillerato; tres la secundaria; cuatro concluyeron la primaria.

La escolaridad de las madres es la siguiente: Cinco son licenciadas en educación; cuatro son contadoras; una auxiliar de contador; dos secretarias; tres concluyeron la secundaria y cuatro la primaria; sólo una tiene 3º de primaria. De las veinte, trece trabajan asalariadamente.

Cuando alumnos y alumnas contestaron el cuestionario, ocho dejaron en blanco el espacio destinado a registrar la participación de su mamá en el mercado de trabajo. Una alumna cuya mamá es maestra y labora como tal, en el apartado para anotar la ocupación, escribió: *ama de casa*. De esta manera pude empezar a identificar la influencia cultural en la forma en que alumnos y alumnas viven y leen la realidad, con relación al papel social de los roles sexuales. Por lo que respecta al papá, fueron cuatro los que dejaron el espacio en blanco; faltó verificar si corresponde a aquellos que no viven con él.

En cuanto a la composición familiar, quince viven con ambos progenitores; tres viven sólo con su mamá y hermanas(os), una chica vive sólo con su papá y otra, que es hija única, vive con sus tíos, debido a que es originaria de Nayarit y se vino a estudiar a esta normal. Vivir con uno solo de los progenitores es resultado de la disolución de la pareja, no a causa de viudez. Al referirse a su situación familiar,

tanto en la entrevista formal como las charlas con sus compañeras(os), lo hacen con naturalidad.

“Es que hoy voy a ir a la casa de mi papá y no alcanzo a llegar para ir con ustedes al cine” (Aa. Observ. 21/02/00).

“Ahora, como ya están divorciados, mi papá vive en Michoacán y allá se dedica al comercio, o tal vez ya viva de sus rentas (Risas)” (Ao. Entrevista. 30/05/00).

Diecisiete han estudiado en escuelas oficiales desde el jardín de niños hasta la actualidad. Los tres restantes, que son hijas(os) de profesoras(os), estudiaron en colegios particulares desde el jardín de niños hasta la secundaria.

1.6.2. Elección de la carrera y expectativas

Acercarse a las razones de la elección de una profesión, y conocer las expectativas de quienes acuden a una (IFD), es una tarea interesante. Es importante señalar que el deseo de convivir con los niños, como motivo para la elección de la carrera docente, no sólo fue expresado por las alumnas, sino por algunos alumnos. Este hecho cuestiona la idea de que el gusto por los niños y niñas es una actitud privativa de las mujeres. Ocho de los integrantes del grupo manifestaron que la razón de haber elegido esta carrera se debe al gusto y alegría que les causa convivir y estar en contacto con los niños. De ellos, tres son hombres, cuyas opiniones son muy parecidas a las de sus compañeras.

“Me agrada la relación que se tiene con los niños” (Ao. Cuest. 17/5/00).

“Porque creo que la labor docente es una carrera que me dará grandes satisfacciones, pues estoy en contacto con niños deseosos de aprender y conocer” (Ao. Cuest. 17/5/00).

“(…) me gusta mucho relacionarme con los niños y me encanta enseñar” (Aa. Cuest. 17/5/00).

“Porque me gusta convivir con los niños; saber qué es lo que piensan (…)” (Aa. Cuest. 17/5/00).

El hecho de que los integrantes de su familia realicen trabajo docente, influyó para elegir la carrera docente.

“Siempre me ha gustado la tarea que mi papá realiza” (Ao. Cuest. 17/5/00).

“Al principio porque me quería parecer a mi mamá, luego me empezó a gustar” (Aa. Cuest. 17/5/00).

“Porque me gusta, además de ver el ejemplo de mis padres que son maestros” (Ao. Cuest. 17/5/00).

Cabe hacer notar que durante las prácticas, quienes refieren influencia familiar en su decisión para elegir al magisterio como profesión, se han distinguido por las muestras de profesionalismo, reflejado en un trato respetuoso, cálido e indistinto para niños y niñas; preparación y uso de material didáctico; escuchar la opinión del grupo y propiciar la reflexión si se presentan dificultades para resolver algún problema.

Las mujeres destacan en manifestar que una de las razones por las que eligieron estudiar para maestras es el hecho de que la docencia les parece una carrera bonita, que les agrada mucho. Casi todas ligan esta idea a la de ser útil; pensar en los demás y ayudarlos; dejar una huella en las personas.

“Porque noté que me gustaba enseñar lo que sabía a los demás. Porque es una carrera bonita y me gusta” (Aa. Cuest. 17/5/00).

“Porque es una profesión bonita, no solamente te da cultura sino que puedes ayudar a los demás” (Aa. Cuest. 17/5/00).

Sólo dos (ambas mujeres) opinaron que fue una carrera que se les facilitó, sobre todo por cuestiones económicas, les parece que tienen que erogar menos dinero que en otras. Sólo un hombre expresó que esta carrera le servirá para estudiar otra licenciatura. Otro de sus compañeros dijo que es para ejercer algo que desde

niño se le ha facilitado, enseñar a los demás. Una chica manifestó haber reflexionado mucho para conjuntar lo que más le convenía, con lo que le resultara agradable, y fue así que se decidió por la docencia.

1.6.3 El personal docente integrante del universo empírico.

El maestro, cuyo trabajo observé, es licenciado en psicología, tiene una plaza de 20 horas en el ISENCO y en el turno vespertino es encargado de la dirección de una escuela primaria. Es casado y tiene dos hijas pequeñas. Su padre, ya fallecido, fue maestro del ISENCO; fue estudiante de una normal superior en la que obtuvo dos títulos de licenciatura, uno en Psicología y otro en Historia y Geografía; su mamá, que aún vive, es profesora de secundaria y es licenciada en literatura y lengua española.

Su trato es agradable, flexible y abierto. El primer día de clases fue recibido con aplausos y muestras de alegría por todo el grupo que a coro lo saludó con palmadas y gritando su nombre. Propicia entre el alumnado un ambiente agradable y de tolerancia. Sus principales recursos son las bromas y chistes, algunos de los cuales en ciertas ocasiones, para algunos de las/los estudiantes pueden llegar a configurarse como veladas agresiones, sobre todo si hacen referencia al ejercicio de la sexualidad, la paternidad o maternidad. Conoce muy bien a cada uno de los alumnos y alumnas y al dirigirse a ellos(as) hace referencia a sus características o situaciones de vida.

Padece diabetes y pareciera que necesita estar comiendo. Es frecuente que a media mañana pida que algún alumno o alumna le traiga un refresco light y un paquete de galletas.

Por ser el responsable de dar seguimiento al nuevo plan de estudios, con frecuencia acude a las reuniones de trabajo que se realizan en la Ciudad de México. No tiene cubículo y las horas que no está frente a grupo, permanece en la

biblioteca leyendo, apoyando a los(as) alumnos(as) o charlando con quienes allí acuden o con el responsable de la biblioteca, con quien parece llevar una buena amistad.

Intenta establecer relaciones horizontales durante las sesiones de trabajo; así como bromea con el grupo, admite las bromas que a su vez le hacen y casi siempre éstas son respetuosas. Cuando se equivoca o el grupo no está de acuerdo con él, se lo expresan abiertamente, aunque no siempre cambia de idea, pareciera que sólo está dispuesto a escuchar las quejas, pero no a retractarse ni negociar las decisiones.

Como en las sesiones no hay restricciones, y tanto alumnos como alumnas entran y salen, cambian de lugar, a muchas de las decisiones y acuerdos a que llega con el grupo no les da seguimiento, así si alguien solicita permiso para salir y él lo niega, en el momento oportuno, quien carece de anuencia para abandonar el aula, lo hace y él no parece percatarse, incluso después los busca y se da cuenta de que no están, pero cuando regresan no los cuestiona y parece no acordarse de lo que sucedió.

Lo mismo sucede con las recomendaciones o decisiones que hace en el aula, pues al inicio del semestre, por decisión del grupo, integró un grupo al que llamó *Equipo dinamita*, en el que aglutinó a chicos y chicas con dificultades para relacionarse con sus compañeros(as). El objetivo era que durante todo el semestre permanecieran juntos, a fin de que aprendieran a ser tolerantes y colaborativos; en un momento dado el equipo se desbarató, cada cual se integró a otro y el maestro no pareció darse cuenta.

Otra de sus características es que en todo momento apoya a quien se lo solicita, ya sea en el terreno académico, de gestión ante las autoridades para organizar eventos o actividades extracurriculares. Alumnos y alumnas de todos los semestres lo buscan y le solicitan colaboración, a lo que accede con gusto.

La maestra tiene tiempo completo en el instituto; además de la docencia, es responsable de la biblioteca, lugar donde tiene su cubículo. Está casada, no tiene hijas(os). Durante la infancia, junto con sus hermanos y hermanas tuvo que apoyar al sostenimiento familiar.

Cuando egresó de la normal obtuvo plaza y la asignaron al medio rural, pero renunció, pues no le gustó estar en esas comunidades, así que regresó y luchó porque sus maestras(os), que había tenido en la normal le ayudaran a través del sindicato a conseguir plaza estatal, mismas que en el nivel de primaria corresponden a las escuelas ubicadas en la capital del estado y en secundaria, en las cabeceras municipales.

Luego de trabajar varios años como maestra de primaria, ha sido directora de tres escuelas de ese nivel, en donde sorteó múltiples problemas; en todas ellas ha obtenido excelentes rendimientos, lo que constituye la base de su gran prestigio profesional entre la comunidad.

En la normal superior estudió la especialidad de Ciencias Naturales y trabajó en escuelas secundarias, tarea que abandonó al formar parte por dos períodos del Comité directivo de la sección XXIX del SNTE, que aglutina al personal docente del sistema estatal.

Al término de sus funciones sindicales, solicitó que su plaza de directora se fusionara con las horas que tenía en secundaria. Así obtuvo su tiempo completo y solicitó ya no regresar a los niveles de educación básica, sino que la ubicaran en el ISENCO, fundamentalmente porque de esa manera sólo trabajaría en un turno y podría combinar sus labores docentes con su responsabilidad de ama de casa. Manifiesta que le gusta más trabajar con alumnos y alumnas de esta edad, con quien tiene excelentes relaciones. “Yo soy paño de lágrimas. Ellos me comparten

sus problemas. Sé de [sus]³² dificultades económicas, familiares, amorosas...en fin todos se me acercan a platicar lo que les sucede... la verdad... no sé por qué.”
(Entrev. Ma. 14/06/00)

En efecto, durante la última ceremonia cívica de este año escolar, organizada por el octavo semestre, se hizo un reconocimiento al personal docente responsable de las diferentes asignaturas que componen el currículum. Durante el acto, esta maestra fue quien más muestras de afecto recibió por parte del alumnado a través de vivas y aplausos.

La maestra refiere que el actual Plan de Estudios le gusta mucho porque es interdisciplinario, y le permite relacionar los contenidos de Ciencias Naturales con la problemática social. Así, al referirse a su participación en la formación de docentes, comenta que además de los contenidos curriculares, ofrece al estudiantado elementos que en el futuro les sean útiles durante el ejercicio de su profesión.

Comparte con el grupo su experiencia profesional y sindical mediante consejos, recomendaciones, sugerencias que van desde las diferentes formas en que se pueden relacionar con las autoridades de la Secretaría de Educación Pública y con la dirigencia sindical para conseguir plaza, cambio de adscripción, prestaciones, hasta diversas técnicas para hacer germinadores, cultivo de plantas, técnicas para la conservación de alimentos, a fin de que cuando los integrantes del grupo estén laborando, las transmitan a la comunidad, quien a su vez las puede aprovechar como medio de sobrevivencia en caso que se les presenten problemas de desempleo o subempleo.

“Yo les digo: cómo relacionarse, cómo buscarle para mejorar en lo profesional, en lo laboral. También los aliento

³² Tomando en cuenta que los testimonios son fragmentos de entrevistas por lo que, en ocasiones pueden parecer expresiones descontextualizadas que no siempre reflejan la idea o ideas de quien las emitió, decidí agregar –entre corchetes- palabras o enunciados que facilitaran la comprensión. El recurso de los corchetes es utilizado en referencias históricas provenientes de documentos históricos que por razones de deterioro aparecen borrosas o son ilegibles. Ver (León, 1995:109).

a que aprendan diferentes formas de cultivo, con el fin de que cuando estén en la comunidad enseñen a las personas a obtener recursos económicos de la venta de flores, plantas, verduras.” (Entrev. Ma. 14/06/00)

Por lo que respecta a su participación en actividades recreativas y culturales, muestra siempre disponibilidad para acompañar a los grupos en excursiones, visitas a museos, organización de eventos y todo lo que vaya surgiendo.

2. El encuentro con los primeros rasgos y los primeros trazos para la conformación de imágenes docentes

Los primeros acercamientos a la organización institucional, a la conformación del cuerpo directivo, lo mismo que la forma de pensar y actuar del personal docente y alumnado integrante del universo empírico, me permitieron empezar a visualizar rasgos que sirven de base para la construcción de imágenes en torno al docente. De igual manera, empecé a darme cuenta que debido a la multiplicidad de sus componentes y a lo efímero de su conformación, la aprehensión de dichas imágenes sería una tarea difícil, ya que en una pequeña fracción de tiempo se transforman, para dar paso a otras totalmente diferentes e incluso contradictorias con las que les preceden.

Al inicio del año escolar 2000-2001, la organización institucional y su conformación directiva me permitieron identificar el avance de las mujeres en la superación de obstáculos para consolidar su desarrollo profesional y el acceso a cargos de dirección, en donde les es posible participar en la toma de decisiones, ya que, -al menos en esa etapa-, el 66.66% de las coordinaciones estaba en manos de maestras.

Las opiniones emitidas por el personal docente, su forma de interactuar y convivir con el alumnado, empezaron a dibujar una imagen de docente como facilitador (Rogers, 1991), (Pérez: 1997), (Imbernón, 1997: 25) entre cuyas características destacan el interés por escuchar, conocer y colaborar en la resolución de

problemas de diferente índole, no sólo los inherentes a la enseñanza y el aprendizaje, sino a los de tipo emocional, y/o familiar, de quienes conforman el grupo escolar, ya que consideran que este tipo de medidas se convierte en condición de posibilidad para el logro del avance académico. A través de estas acciones fueron apareciendo en los formadores de docentes, cuyo trabajo observé, saberes acumulados a lo largo de su experiencia profesional, y en particular un tipo de saber que se construye durante el trato cotidiano entre docentes y discentes³³ ya que: “el trato cercano con seres humanos implica necesariamente sentimientos y emociones” (Sandoval, 2000:171). La aparición del *saber afectivo* permitió identificar una nueva ruptura de los roles genéricos, ya que dicho saber fue puesto en práctica tanto por la maestra como por el maestro, con independencia del sexo al que pertenecen.

Con la información recogida a través del cuestionario entre las y los alumnos pude delinear un perfil que los ubica como integrantes de la clase media, ya que, en doce de las veinte familias a las que pertenecen, los ingresos económicos provienen de ambos progenitores cuya escolaridad, en el caso de los padres, oscila entre primaria completa y licenciatura; nueve de ellos tienen este grado de estudios. Por lo que respecta a las madres, sólo una tiene primaria incompleta, el resto oscila también entre primaria completa y licenciatura, también nueve de ellas obtuvieron su título profesional. Lo anterior brinda a los(as) estudiantes un ambiente cultural propicio para su formación profesional, que se torna con mayores ventajas y posibles apoyos entre quienes sus progenitores desempeñan su trabajo como docentes, tal es el caso de cinco padres y cinco madres.

El hecho de que sólo un alumno y una alumna realicen trabajos eventuales para completar sus ingresos y no para apoyar al gasto familiar, es otro indicador de que la mayoría de ellos no tengan más preocupación que la de dedicarse a estudiar, lo

³³ Pérez Gómez es uno de los autores que utiliza este concepto para nominar a quienes trabajan en las aulas bajo la coordinación de un(a) docente. (Pérez Gómez y Julián Antunez, 1995: 27).

que sin duda les permite una mayor tranquilidad para avanzar en su formación como futuros profesionales de la educación.

Entre las opiniones emitidas por el alumnado destaca el hecho de que de manera indiferenciada, tanto algunas alumnas como alumnos manifestaron que, una de las razones por las que ingresaron a una (IFD), fue el placer de convivir con niños y niñas. Este resultado deja de lado la creencia vigente durante el siglo XIX y casi todo el siglo XX de que, la enseñanza es una profesión femenina, debido a que la capacidad para convivir y gozar del contacto con infantes es un atributo exclusivo de quienes pertenecen a este género.

Por otro lado, las primeras incursiones a las instalaciones del ISENCO y la oportunidad de escuchar comentarios provenientes tanto del alumnado como del docente, me permitieron identificar la persistencia de creencias en torno a la imagen social desvalorizada de las mujeres.

Esta desvalorización impide que la participación de las mujeres en el mercado de trabajo, y su consecuente aporte económico al ingreso familiar, no siempre sean percibidas por sus directos beneficiarios, tal como aconteció con la mayoría de los alumnos y alumnas, cuyas madres participan en el mercado laboral y no hicieron evidente esto, al dejar en blanco el apartado destinado para ese efecto en el cuestionario del que anteriormente hablé.

La escasa validez que se da a la participación de la mujer en la producción suele hacerse extensiva a su papel en la reproducción, lo que se pudo identificar a través de comentarios irónicos o chistes, emitido tanto por alumnos como por el docente, en torno al cuerpo femenino o al embarazo de algunas de las alumnas.

Tanto las imágenes en torno al docente, en las que se hace evidente la ruptura de roles genéricos, como en la persistencia de creencias que reflejan una imagen desvalorizada de las mujeres, tienen su origen en la influencia cultural y social del

entorno, de donde proceden alumnos y alumnas, lo mismo que en el contexto histórico-social colimense. Por esta razón, el contenido del capítulo I de esta tesis contiene una revisión de la conformación histórica del proceso de construcción de instituciones formadoras de docentes y su papel en la formación de profesores y profesoras, desde principios del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX, en donde espero encontrar algunas de las raíces que dan origen a las imágenes que hoy se conforman durante las diferentes etapas de la formación, de quienes hoy se preparan en el ISENCO para en el futuro dedicarse a la profesión de enseñar.

CAPÍTULO I

LAS MUJERES COLIMENSES DEL SIGLO XIX Y PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX; SU VOLUNTAD Y DESEO PARA APRENDER

“Particularmente el bello sexo se distingue por su aplicación y empeño en instruirse; la instrucción de la mujer, tan recomendada en nuestra época por los más ilustrados escritores, está haciéndose distinguir entre nosotros, pues con mucha frecuencia vemos premiadas a las niñas con títulos de preceptoras, lo que prueba que éstas han sido animadas del espíritu vivificador del progreso y que han sabido corresponder a los afanes del Gobierno en mejorar su condición”. (Texto perteneciente al siglo XIX, tomado de León, 1995: 144-145)

1. Esfuerzos y avatares en la conformación del normalismo³⁴ colimense

Aunque por largos períodos no existan referencias específicas respecto a la existencia de escuelas normales en el estado, es un hecho que a partir de la tercera década del siglo XIX, cuando el Ayuntamiento de Colima inició la tarea de organizar de manera sistemática a la educación y puso en marcha el proyecto

³⁴ En este trabajo, el concepto normalismo es utilizado desde una doble perspectiva. Da nombre al resultado de una serie de esfuerzos que, a partir de la cuarta década del siglo XIX realizaron las autoridades colimenses -sobre todo las de los ayuntamientos-, para apoyar la apertura y funcionamiento de escuelas normales ya que, hasta ese momento, la formación docente era una labor individual o, como la denomina Arnaut una profesión libre que, con el surgimiento de las normales se convirtió en una profesión del Estado (Arnaut, 1996: 19-34). Normalismo aglutina también una serie de características propias de la formación docente realizada durante diferentes etapas históricas en dichas Instituciones, cuyos resultados sirven de base para conformar la identidad de sus egresados(as), entre cuyos rasgos se encuentran el saber enseñar, este saber técnico de cómo enseñar que los distingue de otras profesiones (Arnaut, 1996: 24-30), así como el conjunto de saberes y redes que tejen en su gremio, que los hacen diferentes de los universitarios (Medina, 2000:31-38 y 73-77) (Davini, 1995).

lancasteriano para la formación de preceptoras(es)³⁵, inició el proceso de conformación del normalismo (Bravo, 1993).

En las siguientes páginas describiré y analizaré ese proceso, con la idea de encontrar algunas de las raíces de las imágenes que en la actualidad se construyen durante el proceso de (FDI) que se desarrolla en el ISENCO. El recorrido histórico que aquí hago sirve también como marco de referencia para reflexionar en torno a las características del magisterio femenino, sobre todo lo referente a su formación y trabajo como preceptoras, lo mismo que la movilidad que mostraron para desplazarse a otras regiones y lugares, en donde prestaron sus servicios profesionales.

Existen estudios que analizan el proceso educativo realizado en Colima durante el siglo XIX desde el punto de vista político: Castañeda, 1988, León, 1988 y 1995, Núñez, 1996, Vázquez, 1998; otros toman como base a personajes destacados en el quehacer educativo, como punto de partida para describir y narrar los acontecimientos que constituyen las diferentes etapas de formación de los y las docentes de este Estado (Velasco TI y TII, 1988), (Hernández, 1961 y 1988). La descripción y análisis que toma como base a los sistemas pedagógicos, es otro de los enfoques utilizados (Bravo, 1992). Documentos interesantes son las compilaciones de diferentes fuentes de primera mano, correspondientes a la época y recogidos de diversas bibliotecas, centros de documentación y universidades, tanto nacionales como extranjeras. (Ortoll, TI y TII, 1988)

Por lo que respecta al siglo XX, casi todos los estudios se refieren a las primeras décadas; sólo dos (Velasco TI y TII, 1988), (Hernández 1961 y 1988) se extienden

³⁵ Como antes lo señalé, este concepto proviene del sistema Lancasteriano y designa a la persona responsable de la enseñanza de todo el alumnado de una escuela primaria. Los niños y niñas eran agrupados(as) de acuerdo a su nivel de avance, así, quienes por primera vez acudían a la escuela ingresaban a la "primera clase", y así sucesivamente hasta llegar a la "quinta clase", con la que se concluía la educación primaria. El preceptor iba de clase en clase "impartiendo" las lecciones en forma oral y era auxiliado por sus alumnos(as) más adelantados(as), a quienes se denominaba como monitores o tomadores de lecciones (Hernández, 1988:338-339) Por esa razón, a este sistema también se le conoce como sistema mutuo (Meneses, 1999: 9).

hasta la década de los sesenta de ese siglo. Hasta ahora no he podido localizar bibliografía referida a las etapas posteriores, como las de la Escuela Rural, la Socialista o la Escuela de la Unidad Nacional.

1.1. Primera mitad del siglo XIX

Iniciaré esta descripción con una síntesis de las principales instituciones educativas, las autoridades que las respaldaron y algunas de las personas responsables de dirigir y desarrollar proyectos de formación docente, durante los primeros cincuenta años del siglo decimonónico, que aparecen en el siguiente cuadro.

Período	Enfoque Pedagógico	Institución Creada	Institución Responsable	Personas responsables
1833		Escuela <i>La Caridad</i>	Ayuntamiento de Colima	Personas que tuvieran alguna cultura
1836		Junta Inspectora de Instrucción Pública	Ayuntamiento de Colima	
1842-1846*	Sistema Lancasteriano	Normal para mujeres y normal para varones.	Gobierno del departamento de Michoacán	María Oñaleta y Meléndez. José Cardoso
1846	Sistema Lancasteriano	Normal para mujeres y normal para varones	Junta de Instrucción Pública	Pedro Rodríguez y Ma. De Jesús Rubio
1846-1850	Durante casi cuatro años la Educación pública estuvo prácticamente abandonada			

Cuadro 1* Los autores manejan diferentes fechas para situar el origen del normalismo. Algunos señalan el año de 1840 (León, 1995), otros se refieren a 1842 (Bravo, 1993)

El deseo de consolidación política de los diferentes grupos que en aquellos tiempos existieron en una parte de la zona occidente del país (Jalisco, Colima y Michoacán); los conflictos bélicos entre liberales moderados y conservadores colimenses; las epidemias³⁶ y los desastres naturales; el robo de fondos

³⁶ “En los primeros meses de 1864 se desató en Colima una epidemia de viruela que exigió toda la atención de las autoridades y por lo tanto se descuidaron los gastos educativos.” (León, 1995: 05)

económicos³⁷ y la falta de los mismos para echar a andar los proyectos³⁸, pero también por un constante afán de construir legislación y realizar tareas para hacerla efectiva constituyen el escenario en el que surgió el normalismo en Colima.

Si bien es cierto que desde el inicio del siglo XIX y hasta la década de los ochenta del siglo XX, un gran número de personas oriundas de Colima se han dedicado a las labores magisteriales, las actas de cabildo del Ayuntamiento, los decretos y programas de trabajo, elaborados por las comisiones o juntas instructoras de educación y la documentación oficial intercambiada entre las autoridades michoacanas y las colimenses, permiten vislumbrar que desde el nacimiento del normalismo en este Estado, la exaltación del amor al magisterio, formó parte de un proyecto político diseñado y puesto en práctica por los grupos de poder regionales, para defender la soberanía del territorio, a través de la creación de un estado libre y soberano, lo que serviría de contención a los afanes expansionistas de Jalisco y Michoacán (León, 1995).

Fuentes de primera mano muestran que para los pobladores de Colima y Michoacán, de principios del siglo XIX, era necesario: “(...) lograr el control de la educación de la población, creyendo que de ese control se desprende directamente la orientación ideológica y, así, la adecuación de ésta a las necesidades económicas y políticas de los grupos dominantes” (Núñez, 1996:84).

³⁷ “(...) el asesinato del gobernador Manuel Álvarez, que tuvo efectos importantes en el terreno de la educación, ya que el jefe de los amotinados José Washington tomó por la fuerza la oficina del tesoro del fondo de instrucción, de la que sustrajo la cantidad de 1,500 pesos. La falta de fondos en la Junta de Instrucción ocasionó entonces la suspensión por varios meses de los pagos de los empleados del ramo.” (León, 1995: 94-95).

³⁸ El propio León cita el Acta de Cabildo del Archivo Municipal de Colima, Foja 6 Fte. 12 de enero de 1865 Fte., 7 de marzo de 1865, para afirmar: “Otro de los problemas que la comisión de instrucción pública tuvo que enfrentar fue el adeudo de varios meses de sueldo que se debía a los preceptores desde la anterior administración. Esto ocasionó que Crecencio Bolaños, Gabino Vizcarra y Ma. De Jesús Cárdenas, entre otros, exigieran al ayuntamiento el pago de sus salarios atrasados (León, 1995: 110).

La mayoría de los estudios coinciden en señalar que la primera mitad del siglo XIX se caracterizó por los esfuerzos individuales de personas interesadas en ofrecer educación en sus domicilios, así como la existencia de escuelas denominadas de “La Caridad”³⁹. Por esa razón como estrategia para obstaculizar la conformación política de Colima, los gobiernos de los estados vecinos argumentaban que Colima carecía de capacidad para gobernarse en virtud de que no tenía ni una docena de personas educadas que pudieran hacerse cargo de los puestos de autoridad.

Ante esta argumentación, el Ayuntamiento de Colima realizó esfuerzos para contribuir a la formación de preceptoras(es) que garantizaran la educación de la niñez que habitaba en la región. Como se puede apreciar, la necesidad de formación del magisterio en estas tierras estuvo ligada a la lucha de poder entre grupos regionales y no como en otras latitudes, para tratar de quitar a la iglesia el monopolio de la educación, ya que en Colima no existían escuelas parroquiales y sí en cambio fue importante la labor realizada por *Las Amigas*.⁴⁰

Así, a partir de 1834, las autoridades gubernamentales atendieron el problema educativo de una manera más sistemática, aunque los antecedentes más remotos del normalismo en Colima datan de 1836, año en el que se constituyó la primera Junta inspectora de instrucción pública, dependiente del Ayuntamiento Local; su primera tarea fue establecer la base legal para la educación normal, mediante el Reglamento de la ley del 20 de marzo de 1837, documento que establece: “(...) constituirá en la ciudad de Colima, una Junta inspectora de instrucción pública compuesta por cinco vocales nombrados por el Gobierno, los

³⁹ En 1833 existían ocho de estas escuelas en las poblaciones de: Colima, Villa de Álvarez, Comala, Suchitlán, Cuauhtemotzin, Coquimatlán, Ixtlahuacán y Tecomán. En estas escuelas se enseñaba a leer, escribir, contar, labores domésticas y sobre todo religión católica (Hernández, 1961).

⁴⁰ Desde antes de la guerra de independencia, existieron mujeres que abrieron algún espacio de su casa, (patio, corredor, sala) para instruir sobre todo a niñas en la doctrina cristiana, eventualmente admitían a niños mayores de cinco años. Estas mujeres eran conocidas como las Amigas o Migas y no se les exigían conocimientos para enseñar a leer y escribir, sino fundamentalmente que supieran oraciones (Velasco, TI, 1989).

que se renovarían anualmente por mitad, quedando la primera vez los dos de más reciente nombramiento” (Velasco TI, 1988: 38).

Las tareas de la junta no pudieron realizarse debido a que en ese mismo año por mandato de la Ley de 30 de diciembre, el país se dividió en departamentos y Colima se constituyó en el Distrito del Suroeste, adscrito al Departamento de Michoacán; fue bajo sus auspicios, que el 4 de junio de 1840 se crearon dos grupos de estudios normales, uno para hombres y niños, y otro para mujeres y niñas, con el fin de formar preceptores, y nombró al matrimonio morelense integrado por Doña María Oñaleta y Menéndez y Don José María Cardoso, quienes permanecieron en la entidad hasta 1846, año en que Colima fue conformada como territorio y, por ende, separada de Michoacán.

Los resultados de las primeras normales lancasterianas no fueron halagüeños, sobre todo en lo que se refiere a la formación de preceptores, ya que el Sr. Cardoso estudiaba jurisprudencia en su natal Morelia, por lo que continuamente tenía que trasladarse a aquel lugar, descuidando la formación de sus alumnos. Por su parte, la profesora solicitaba constantes permisos para ir a reunirse con su esposo (Morales, 1995). Pese a todo lo anterior, al cabo de una decena de años el esfuerzo fructificó al incrementarse el número de escuelas de primeras letras diseminadas por el territorio colimense⁴¹.

Es necesario señalar que respecto al trabajo de los preceptores michoacanos existen otras versiones en las que no parece que estos educadores formaran un matrimonio, y en las que además se señala que fue la normal para varones en la que hubo problemas.

“No obstante todas estas características [del método Lancasteriano] tan adecuadas a las necesidades de la sociedad que estaba moldeando, en Colima, los resultados

⁴¹ Para 1848, existían ya 21 escuelas. Las establecidas en la ciudad de Colima eran unisexuales. Tres para niñas, tres para niños. Existían también seis nocturnas, tres para hombres y tres para mujeres. El resto eran escuelas mixtas y funcionaban en localidades con menor población. (Hernández, 1961:18-19)

no fueron los esperados, no lográndose que de la escuela de varones egresara ni un preceptor que en lo sucesivo, se encargara de la educación local "(Núñez, 1996:86).

En un informe rendido por un inspector ante el Gobierno del Estado en 1861, se exaltan las cualidades de la preceptora Oñaleta, además de que se establece una comparación de los resultados obtenidos por ambas instituciones:

"El joven⁴² José María Cardoso vino encargado de la escuela normal de hombres; y atendió con bastante cuidado su establecimiento no habiéndole servido de estorbo este para haber continuado estudiando su curso de leyes, el que concluido fue a Morelia y se recibió de abogado. Este establecimiento no produjo los frutos óptimos que produjo el de la señorita Oñaleta, (...)"(González: 329).

Como se puede apreciar, desde el inicio del normalismo existió en Colima la preocupación por atender la educación de ambos sexos, estableciendo normales para la formación de preceptores y preceptoras. Luego de la tarea realizada por los preceptores originarios de Morelia, años mas tarde la escuela Lancasteriana, estuvo bajo la responsabilidad del matrimonio, de origen colimense, integrado por el pedagogo Don Pedro Rodríguez y su esposa, la maestra Ma. de Jesús Rubio, responsable de la formación de las jovencitas.

Un elemento importante que colaboró en las características de la educación fue el hecho de que, en estas tierras prácticamente no existieron liberales radicales, por lo que, pese a las diferencias que entre liberales moderados y conservadores existían, en algunos aspectos tuvieron coincidencias:

"(...) sobre todo cuando se trataba de definir el tipo de educación que debía promoverse y el cual debería estar orientado, como se vio, hacia el respeto a la propiedad privada, la disciplina en el trabajo y el gusto por el mismo, el respeto a las autoridades y a las instituciones, la obediencia a los superiores, el apego a las tradiciones religiosas, el

⁴² Cuando se hacen citas que provienen de fuentes de primera mano, se respeta la ortografía original.

elogio a la familia, y la conducta moral dictada según los criterios de la iglesia católica” (Núñez, 1996:84-85).

1.2. Segunda mitad del siglo XIX. La consolidación del proyecto educativo colimense

A partir de 1846, cuando por circunstancias políticas Colima fue separada de Michoacán, desaparecieron las constantes riñas entre los vecinos geográficos, no así entre los grupos antagónicos del territorio colimense, cuyo botín político era la instrucción pública.

“Con esto se cumplía el anhelo que el Ayuntamiento había tenido por muchos años: tener en sus manos la toma de decisiones dentro del ámbito educativo. Tras muchas pugnas y conflictos con sus vecinos michoacanos, se consolidaba, por primera vez, la posibilidad de contar con un sistema educativo manejado netamente por los colimenses (...)” (León, 1988: 328).

El siguiente cuadro muestra el trabajo realizado en torno a la formación de docentes durante este período histórico, así como las personas que fueron responsables de poner en práctica esta importante tarea.

Período	Enfoque metodológico y/o político	Institución creada	Institución Responsable	Personas Responsables
1850-1852	Se introducen las ideas de Pestalozzi, aunque, básicamente continúe Sistema Lancasteriano*	Normal para mujeres y normal para varones	Junta de Instrucción Pública, bajo la responsabilidad del jefe político del territorio de Colima	Mathieu N. Fossey, él dirigía ambas normales
1852-1864	Se introduce el sistema simultáneo para la enseñanza de la lecto-escritura	Normal para mujeres **	Junta de Instrucción Pública, bajo la responsabilidad del jefe político del territorio de Colima, que en 1857 se convierte en estado	Rafaela Suárez
1864-1867		Normal para mujeres	Gobierno Centralista perteneciente al Imperio de Maximiliano	Juana Ursua
1867		Normal para mujeres	Gobernador liberal al restaurarse la República	Rafaela Suárez
1869-1871		Las escuelas normales públicas fueron suspendidas	Preceptores y preceptoras se dedican a preparar aspirantes en forma particular.	
1869- 1876	Intentos por lograr el laicismo			
1892-1901	Proyecto para instrumentar los resolutivos de los Congresos Nacionales Pedagógicos	Escuelas normales para varones y para señoritas		Gregorio Torres Quintero y Victoriano Guzmán.

Cuadro No. 2* Fossey agrega una serie de materias como Gramática castellana, Geografía, Dibujo, Francés (León, 1995).

** No existen datos con referencia a la normal para varones. Bravo señala que durante los períodos en que las normales oficiales suspendían sus labores, las normales particulares seguían operando.

Si bien por cuatro años el trabajo educativo se mantuvo un tanto estancado, a partir de 1850, cuando Don Ramón R. De la Vega fue nombrado jefe político del territorio, dio inicio a una tarea importante en el desarrollo de la educación al fortalecer a la Junta de Instrucción Pública y en ese mismo año, invitar al educador francés Mathieu de Fossey, en principio, para que educara a sus hijas, pero luego la atención se brindó también a otras jovencitas de la ciudad y más tarde se hizo cargo de reestructurar tanto la normal para mujeres como la de varones.

No existen estadísticas que permitan valorar los resultados de este educador; cualitativamente su principal aportación fue la introducción de las ideas de Pestalozzi, que recomendaba la exposición oral frente al grupo, así como tomar notas a partir de sus propias conclusiones, con lo que propiciaba la reflexión. Esta fue la primera ruptura del uso exclusivo de la memoria como recurso para el aprendizaje. Tres años permaneció Fossey en Colima y durante ese período se incrementó el número de estudiantes normalistas.

Aparece aquí un factor que influyó en la consolidación de la formación docente femenil, pues aunque en el inicio Fossey también era responsable de la normal para varones, entre los habitantes de esta región existía la idea de que la enseñanza era una tarea exclusiva de las mujeres, por lo que la demanda masculina para formarse como preceptores fue prácticamente inexistente.

“Además, se dice en el informe, [emitido por el inspector González en 1861] la escuela normal para varones tuvo malos resultados porque los propietarios, haciendo gala de conservadurismo, preferían que sus hijos no estudiaran o lo hicieran en el Colegio Tridentino (...) desalentando a muchos hombres que quisieran dedicarse a esas actividades. [Las educativas]” (Núñez, 1996:87).

Para 1867, casi treinta años después de que iniciaron los esfuerzos por organizar la formación de preceptores, el problema de la educación para niños y varones no se había resuelto, pese a los esfuerzos de las autoridades por contratar

preceptores de las ciudades de Guadalajara o México, quienes bajo el argumento de que ya tenían trabajo estable en sus lugares de origen, declinaron la invitación.

Como se puede observar, durante esta época existieron mayores posibilidades de educación para las niñas que para los niños. De igual manera, las jovencitas tuvieron más fácil acceso a la formación docente. El problema es que al egresar no había plazas, por lo que no podían ejercer su profesión, hecho que al parecer no les fue difícil de resolver, ya que mostraron disposición para ir a trabajar a otros estados.

Los documentos existentes muestran que en Colima, durante la segunda década del siglo XIX, el sexo no fue utilizado como pretexto para el pago de salarios diferenciados a maestros y maestras, lo que sí sucedió con el tipo de escuela donde laboraban, siendo éstas de primera, segunda y tercera clase. No hay elementos claros para identificar los factores que se tomaban en cuenta para hacer la clasificación de las escuelas; la ideología conservadora y el racismo parece que tuvieron una influencia considerable, pues el establecimiento de planteles educativos no se hacía de acuerdo al número de posibles usuarios, sino en aquellos lugares donde la población fuera blanca o mestiza, en tanto que en algunas localidades, en las que la población era mayoritariamente indígena se dejaron de establecer escuelas, pese a que los registros anteriores al siglo XIX muestren que allí ya existían planteles escolares (Núñez, 1996).

La siguiente tabla de salarios muestra la validez de los argumentos utilizados por este investigador, ya que el salario más bajo, que además presenta una notable desproporción, corresponde al preceptor que laboraba en una comunidad netamente indígena. Otras opiniones ubican a las escuelas de acuerdo al tipo de comunidad a que pertenecían, así, las de primer orden funcionaban en los centros urbanos y las de segundo y tercero en cabeceras municipales o rancherías (León, 1995). Sin embargo, como se puede apreciar en la tabla que aparece a continuación, había tres tipos de salario para escuelas que

funcionaban en la ciudad de Colima. Si fuese acertada la clasificación con base en el medio geográfico, dicha diferencia no debería existir.

Lugar	Tipo de escuela	Nombre del preceptor o preceptora	Salario percibido
Colima	1ª. escuela de niños	Pedro Rodríguez	\$ 55.00 mensuales
Colima	2ª. escuela de niños	Crecencio Bolaños	\$30.00 mensuales
Colima	3ª. Escuela de niños	Rafael Camacho	\$30.00 mensuales
Colima	1ª. escuela de niñas	Josefa Rubio	\$ 55.00 mensuales
Colima	2ª. escuela de niñas	Antonia González	\$40. 00 mensuales
Colima	3ª. Escuela de niñas	Santos Anguiano	\$30.00 mensuales
Almoloyan	Escuela de niños	Ignacio Gómez Negrete	\$30.00 mensuales
Almoloyan	Escuela de niñas	Srita. Jesús Cárdenas	\$40. 00 mensuales
Comala	Escuela de niños	Juan Nepomuceno Pineda	\$20. 00 mensuales
Suchitlán (Pueblo cuya población es indígena)	Escuela de niños	Prudencio⁴³ de la Cruz	\$6:00 mensuales

Salarios vigentes para el año de 1865. Datos tomados de la tesis de Ramón León, 1988 p.p.107-108

Lo que caracterizó al período comprendido entre 1869 y 1876, fue el esfuerzo de los responsables del gobierno para que se dejara de enseñar religión dentro de las escuelas públicas. En principio, las autoridades solicitaron que las clases del catecismo del padre Ripalda y la Historia Sagrada, se impartieran sólo los sábados de dos a cuatro de la tarde y no durante toda la semana, como hasta entonces había sucedido. Los conservadores, pero sobre todo el clero, se opusieron rotundamente a la implementación de la enseñanza laica.

El magisterio por su parte, pese las disposiciones oficiales continuó enseñando religión como se puede apreciar en el material didáctico que utilizaban (León, 1995: 140-144).

⁴³ Se respeta la ortografía del documento original.

1.3. La Educación durante el Porfiriato

Entre 1892 y 1901, se desarrolló en el Estado un Proyecto Educativo a fin de poner en práctica las disposiciones de los Congresos Nacionales de Instrucción convocados por el ministro de Instrucción Pública Joaquín Baranda durante el gobierno de Porfirio Díaz. El proyecto colimense fue coordinado por los profesores normalistas Gregorio Torres Quintero y Victoriano Guzmán. Se creó un decreto que posibilitaba la asignación de recursos para la creación de escuelas primarias modelo, en donde se pondría en práctica una Reforma Escolar, que además de la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo, pretendía que los niños tuvieran oportunidad de adquirir hábitos morales y aprender no sólo mediante los libros, sino mediante la vida misma y la experiencia (Velasco, 1989).

Para lograr lo anterior, era preciso formar nuevas generaciones de profesores, por lo que además de la atención a las escuelas “modelo”, Torres Quintero y Guzmán adquirieron el compromiso de realizar esa tarea, que según los datos históricos consultados requería de dos años de preparación, ya que, cuando aparecen los nombres de las primeras egresadas, en la documentación oficial se marcan fechas, de las que se puede deducir que el período en el que asistían era bianual; en otras, sólo aparece uno, sin que se pueda concluir si el dato corresponde al año en que egresaron, o sólo requerían un año de preparación.

Por otro lado, en los registros oficiales, la información aparece desagregada por sexo, siendo escasa la correspondiente a las mujeres, de tal suerte que no se describen los lugares donde desarrollaban su profesión, ni las características de sus trabajos o el desempeño de sus actividades y logros. La información proveniente del trabajo del Profr. Manuel Velasco da cuenta de que, de un total de 32 profesionistas, 23 son mujeres; sin embargo, en el apartado destinado a detallar sus funciones y perfil profesional, sólo aparecen datos de una de ellas:

desempeñó su profesión en el extranjero; del resto lo único que se anotó fueron sus nombres como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Año lectivo	Egresadas	Comentarios respecto a su función
1893-1894	Ma. Trinidad León Ramona Andrade	
1895-1897	Carmen Llerenas María Mares Isabel Villalpando, Mercedes Romero Luisa Levy Consuelo Mejía Jesús Contreras y otras	
1900	Carolina Ruiz Mercedes Sánchez	
1901	Amalia Bazán Evarista Carrasco Elena Wesche María Ceja Angela Selorio Margarita Calderón Guadalupe Madrid y otras	
1902	Estefanía Díaz María Ruiz Soledad Herrera Isaura Pamplona Eulalia Hinojosa.	Más conocida en Estados Unidos, Chile y Argentina, escribió obras en inglés-español, fue catedrática de la Universidad de California, y de cursos de verano en la UNAM

Datos obtenidos de (Velasco 1988. TI: 119-120)

La pobreza del registro deja en la invisibilidad la labor educativa y el desempeño profesional del 95.65% de estas profesionistas que realizaron su trabajo a fines del siglo XIX e inicios del XX. Así, sólo se puede recuperar la labor del 4.34% de ellas.

La información correspondiente a los nueve varones carece del año lectivo en que se formaron, pero sí presenta elementos que sirven para delinear un perfil de

ocho de ellos. Es decir en el 88.8% de los casos tenemos oportunidad de conocer algo sobre sus trayectorias y desempeño, la tarea que realizaron en otros estados de la República, así como los cargos administrativos que desempeñaron. Por otro lado, el estilo y la forma de redactar denotan el interés por hacer sobresalir sus cualidades personales y profesionales, así como la importancia que para el entorno social tenía la profesión de enseñar.

	Egresados	Comentarios respecto a su función.
	Gregorio Ochoa Gutiérrez, Tiburcio Pinto, Mariano Pérez Andrade,	
	Francisco O. Díaz	“(...) que ha dado a la sociedad una gran familia de maestros.”
	José Bazán	“(...) maestro de grandes méritos en el servicio a las escuelas federales de Michoacán y de Hidalgo.”
	Miguel Gómez	“(...) distinguido catedrático de la Escuela normal de Colima y segundo rector de nuestra Universidad.”
	Don Alberto Larios	Consumado matemático, catedrático fundador y Director de la Escuela normal mixta, (...)”.
	Don Enrique Corona Morfín	“(...) cofundador de la Escuela Rural Mexicana y maestro de altos méritos en puestos de dirección de la SEP”.
	Higinio Pérez y Manuel Velázquez Andrade.	“(...) distinguido maestro en el sistema federal y autor de obras de literatura general y pedagógica”.

Datos obtenidos de (Velasco T I 1988: 119-120).

Las características de los registros permiten detectar dos hechos importantes. Por un lado, en Colima, como en otros estados y regiones, son muy escasos los datos referidos a las actividades realizadas por las mujeres, lo que no necesariamente significaría escasa actividad por parte de este sector del magisterio; por otro lado, las escasas informaciones nos muestran que para esta época finales del Porfiriato e inicio de la Revolución, las maestras tenían menos movilidad, con relación a lo que sucedió en la segunda década del 1800, cuando sus colegas iban de lugar en lugar ejerciendo su profesión que, pese a la escasez de medios de transporte rápidos, lo que convertía las distancias en pesados obstáculos que las maestras estuvieron dispuestas a superar.

1.4. Escuela normal mixta

Esta institución fue uno de los primeros productos de la Revolución, creada a partir de una nueva organización escolar y con un plan de estudios que buscaba ofrecer una sólida preparación a los profesores. Su característica fundamental era que pretendía garantizar el perfeccionamiento libre y natural de la juventud. El decreto de creación⁴⁴ establece que en esta institución educativa podían ingresar los jóvenes que hubieran terminado su educación primaria superior; el plan de estudios estaba conformado por tres cursos y un total de 35 materias (Velasco, 1988).

Para reafirmar el carácter mixto de la escuela, las autoridades nombraron como director al Profr. D. Marcelino Rentería y como Subdirectora a la Profra. Doña Guadalupe Vizcarra. La institución contaba con un reglamento en el que aparecen severas sanciones a quienes faltan al respeto a las señoritas estudiantes. Cabe suponer que la primera generación estuvo integrada por cuando menos por 9 hombres y 10 mujeres, ya que luego del último nombre de la relación, aparecen puntos suspensivos, lo que hace suponer que la existencia de otras personas. Una vez más en este listado, es más abundante la información referida a los profesores que a las profesoras.

En la segunda generación, egresaron cuatro hombres y cinco mujeres. Sólo se ofrecen datos de tres de los profesores, respecto a las escuelas donde desempeñaron su profesión.

Durante el período 1924-1925 se produjeron algunas modificaciones en la normal, el plan de estudios se componía de 46 materias a desarrollar durante cuatro años, además, el profesor Aniceto Castellanos, director de la institución,

⁴⁴ Francisco Hernández (1961:239) señala que dicho decreto fue formulado en septiembre de 1915, aunque se promulgó hasta el 28 de marzo de 1916.

no era partidario de la escuela mixta, por lo que la dividió en dos, así surgió la escuela normal para señoritas⁴⁵, bajo la dirección de Ma. Soledad Herrera y la de varones, a cargo del Profr. Santiago G. Barbosa.

De formación enciclopedista, el profesor Castellanos impulsó una modalidad que exigía que los profesores de la normal, cada año cambiaran de cátedra, lo que produjo descontento, pues, alguien que en un ciclo escolar hubiera sido responsable de dibujo, al siguiente tenía que asumir la cátedra de Literatura o Música. El profesor Castellanos también quiso impulsar cambios en las primarias, en donde pretendía la especialización, es decir, un profesor debería impartir la misma materia en todos los grados. En ambos casos, la inconformidad de magisterio obligó a que se diera marcha atrás.

En 1929, el plan de estudios aumentó a cinco años, a fin de que tuviera dos salidas: bachillerato y pedagogía. El plan estaba compuesto por 45 materias. La escuela cambió su nombre por el de Preparatoria y normal. Se regía mediante el reglamento expedido el 29 de agosto de 1929 que establecía:

“* Los estudiantes de preparatoria no tendrán la obligación de estudiar Pedagogía, Metodología especial ni Higiene Escolar.

*Exigía la presentación de una tesis y clase a un grupo de la escuela primaria ante un jurado compuesto de cinco miembros en el examen recepcional, y

*La creación de un “Consejo Técnico Administrativo”, que tuvo a su cargo la resolución de todos los asuntos de gobierno de la Escuela, integrado por el director de la escuela como presidente nato y cuatro profesores así: un secretario, un tesorero y dos vocales” (Velasco TI, 1989: 235).

⁴⁵ Los documentos consultados, así como las opiniones recogidas llevan a la conclusión que ésta es una de las razones por la que en Colima, hasta la década de los sesenta del siglo XX, al dirigirse al personal docente femenino se hacían llamándolas “señorita” y no profesora o maestra. Esta situación cambió justo cuando las escuelas para niñas y para niños, que hasta entonces estaban separadas dieron lugar a las primarias mixtas.

La posibilidad de cursar el bachillerato, facilitó el camino para que muchos de los estudiantes emigraran a las ciudades de México y Guadalajara, a continuar sus estudios universitarios.

En 1931, como parte de un programa nacional, se modificó el plan de estudios y quedó integrado por 60 materias a cursarse en seis años. Hubo entonces una crisis, pues a los estudiantes les parecía excesivo el tiempo para cubrirlo; las autoridades accedieron para que se cubriera en cinco años, a pesar de eso, hubo una gran deserción. Argumentando que el alumnado tenía poca dedicación al estudio, el gobernador ordenó que la normal se clausurara, pero al año siguiente fue reabierta. Desde entonces y hasta 1935 se presentaron serias irregularidades en la expedición de títulos, que carecían de los requisitos señalados por la ley (Hernández, 1961).

Durante el período Cardenista y las reformas constitucionales de 1934 publicadas en el Diario Oficial del 13 de diciembre, se instituyó la Escuela Socialista y el magisterio colimense hizo una declaración de cumplimiento. En Colima, muchos maestros se separaron del servicio, antes de dar cumplimiento a la ley, debido a sus creencias religiosas. En la normal sólo quedaron tres maestros: Aniceto Castellanos, Santiago G. Barbosa y Miguel Gómez. Hay que hacer notar que los tres habían sido directores del plantel.

En agosto de 1936, se expide un decreto que ordenaba que el plan de estudios de la normal se extendiera a seis años y comprendía un total de 70 materias. A partir de esa fecha el nombre oficial de la institución fue el de Escuela secundaria, preparatoria y normal. Con base en esta organización fue que en 1939 se le van sumando otras escuelas para que, en 1941 se encontrara ya organizada y funcionando la Universidad Popular del Estado, que comprendía la escuela secundaria y normal, seis escuelas superiores, tres elementales y diversas facultades. De esta forma se puede ver que en Colima fue la educación normal la que da origen a la Universitaria, que durante la década de los sesenta, siendo gobernador el Lic. Francisco Velasco Curiel, logra su autonomía.

2. Reflexiones en torno al desempeño de las mujeres colimenses en el terreno educativo

2.1. El perfil profesional, desempeño y rendimiento académico de preceptoras y alumnas

Al revisar la bibliografía que aborda el proceso de conformación de la instrucción pública colimense desde inicios del siglo XIX, hasta la década de los sesenta en el siglo XX, constantemente me encontré con las mujeres, ya sea como brillantes alumnas o como destacadas docentes. Pese a lo escueto de los datos que hacen referencia directa a ellas -sobre todo a partir del proceso revolucionario-, con agradable sorpresa encontré notables puntos de similitud entre las que ejercieron la tarea magisterial en el S XIX, sus colegas de finales del siglo siguiente y principios del XXI.

Las actas de cabildo, la documentación oficial intercambiada entre las autoridades de la región, los testimonios de funcionarios, las notas de prensa que han servido de base al trabajo de los historiadores colimenses, muestran el persistente deseo de las mujeres por asistir a la escuela y prepararse para realizar la tarea de enseñar. En las diferentes décadas, los inspectores, los prefectos políticos y otras autoridades, hacen saber el notable avance educativo de las niñas y jóvenes de esta localidad.

Existe otro elemento de similitud. Tanto en los dos siglos que nos anteceden, como en el naciente siglo XXI se piensa que la enseñanza es una tarea cuyo ejercicio requiere características atribuidas a lo “femenino”, por lo tanto, sobre todo en los albores del siglo XIX los varones no asistían a las normales; entonces como ahora, la proporción de mujeres era mayor en el gremio magisterial, con el agravante que, sobre todo a principios de la etapa histórica que aquí reviso, los niños fueron los más perjudicados, en virtud de que sólo hombres podían educarlos y ante la carencia de preceptores, la población masculina fue quedando relegada.

Así, las estadísticas de esa época, que muestran el desempeño de las mujeres en el ámbito educativo, tienen notable similitud con las que por estos días presentan organismos internacionales como la UNESCO, en las que se muestra que el rendimiento académico de las jóvenes y niñas es superior al de sus compañeros.

Con base en la bibliografía consultada, se puede afirmar que desde el punto de vista cualitativo, existen elementos de similitud entre las mentoras de los dos siglos anteriores con las que en estos momentos desempeñan la profesión docente ya sea en Europa, Estados Unidos, Australia, África o América Latina⁴⁶, lo mismo que entre las alumnas. A pesar de la distancia en el tiempo, de los múltiples cambios estructurales que han acontecido, de la diferencia de enfoques ideológicos, persiste como constante el gusto de las mujeres para estar en la escuela, el amor por el conocimiento y la preparación. Persiste esa característica a la que algunas estudiosas del proceso educativo han llamado “el más” de las mujeres que no es otra cosa que estar y sentirse bien en las escuelas, estar y sentirse bien en las labores educativas (Piussi, 1999).

En los siguientes párrafos pretendo mostrar algunas de las características de la formación y el desempeño de las preceptoras y maestras colimenses, durante el período antes señalado.

Durante las tres primeras décadas del siglo XIX, para las autoridades colimenses, la educación no merecía una atención especial. Las escasas escuelas de la Caridad que entonces existían, tenían como finalidad “enseñar a leer, a escribir, a contar, coser, bordar, tejer, etc., pero ante todo, la formal educación religiosa, encargándose de ello personas que tuvieran alguna cultura y de indiscutible fe cristiana “(Velasco, 1961:13). La mayoría de ellas eran mujeres.

⁴⁶ Cfr. Acker, (1995), Apple, (1989) Bedolla, et. al. (1998), Belausteguigoitia y Mingo (1999), Campero, (1999), González, (2000), Hierro, (1998), Lomas, (1999), Luke, (1999), Tarrés, (1997) Woods y Hemmersley, (1995).

La dedicación y el tesón son algunas de las características de las mujeres que se han dedicado al ejercicio magisterial. El tipo de educación que en aquella época estaba vigente, delimita el perfil que dichas mujeres deberían reunir, como se podrá apreciar enseguida. Durante la década de los treinta, del siglo decimonónico, los colimenses empezaron a preocuparse por los asuntos educativos creando la Comisión de Instrucción Pública que, conformada por tres personas del Ayuntamiento, se encargó de elaborar un dictamen para sentar las bases de la organización educativa. En él se establecía el salario que se debería pagar a los preceptores, así como de los utensilios y la casa para establecer una nueva escuela primaria, en la ciudad de Colima. Se hablaba también de los contenidos básicos de las actividades escolares, así como de “(...) inculcar en los alumnos la moral evangélica que norma las costumbres de los cristianos y los derechos y deberes del ciudadano y del hombre de la sociedad (...)” La convocatoria lanzada en 1835 para escoger preceptores establecía que quienes aspiran a obtener ese cargo: “se presenten con los respectivos certificados de buena conducta e idoneidad pa’ ocuparlas” (León, 1988: 316).

El requisito de que las futuras docentes mostraran una moralidad a toda prueba, era exigido desde el momento en que hacían la solicitud para presentar el examen y obtener el título de preceptoras. Por esta razón, las sustentantes deberían presentar certificados de buenas costumbres y honradez. Al dar respuesta a la solicitud, se les hacía saber quienes integrarían el jurado; en el que habría dos mujeres encargadas de evaluar las actividades y conocimientos de índole “femenina” que todas las preceptoras deberían poseer, refiriéndose éstos a labores manuales como bordados, zurcidos y deshilados, entre otros. He aquí uno de los dictámenes transcrito textualmente:

“La comisión de instrucción pública devolvió el espediente⁴⁷ prom [ovido] por Da. Ignacia Ibarra en solicitud de preceptora de primer orden, y como resultado de su encargo le calzó un dictamen, cuya particular resolutive es la siguiente: 1ª. Que

⁴⁷ En este párrafo, al igual que en las referencias anteriores, se respeta la ortografía del documento original.

el Ilustre Ayuntamiento dos sinodales de su seno o fuera de él así como también dos Sras. Preceptoras para que la examinen cada uno en lo que le pertenece a su secso. 2^a. Que la petiente exhibirá un certificado de una persona de conocida honradez sobre su religión y costumbres. 3^a comuníquese á los sinodales que se nombren para que procedan al examen cuando la petiente señale el día [...]" (León: 1995:111).

Con base en lo anterior, se puede inferir que, quienes trabajaron en la formación de preceptoras, debían cumplir con la tarea de enseñar a las futuras docentes a asumir los mejores modales. A mediados de la década de los treinta, algunas mujeres se dedicaban a dar clases particulares a las hijas de comerciantes, artesanos o agricultores, que disponían de recursos para pagar ese servicio. Una de ellas, la maestra Ma. de Jesús Rubio fue la primera maestra de Rafaela Suárez, quien le enseñó "buenos y finísimos modales". Con la preparación que recibió de la Srita. Rubio, Rafaela Suárez obtuvo el título de Preceptora de Primer Orden.⁴⁸

Cuando en 1842, procedente de Morelia, llegó a Colima la Srita. Francisca Oñaleta para hacerse cargo de la primera Normal para señoritas, la maestra michoacana arribó a una tierra en donde desde "tiempo inmemorial" otras mujeres habían ya prestado servicios educativos en la sala o el patio de sus casas. Estas maestras que por su cuenta y riesgo atendían a niñas y eventualmente a niños pequeños, y aunque sus conocimientos no siempre eran suficientes, sí podían enseñar los rudimentos de la lectura y escritura. En efecto, "Las Amigas"

⁴⁸ Quienes en esa época aspiraban a ser preceptores, asistían a las Escuelas Superiores, en donde un solo preceptor los preparaba por espacio de dos años para que pudieran presentar su examen recepcional, el que solicitaban a la Inspección de Instrucción, quien designaba a los cinco sinodales. Este examen constituía un acto solemne que se desarrollaba en Palacio de Gobierno. Los jurados examinaban a conciencia a los aspirantes tanto en forma oral como en la "difícil práctica de la Gramática, la Aritmética y la Geometría" (...) después de cuatro o cinco horas de pesado y profundo interrogatorio, se daba por terminado el acto, pasando luego el Jurado a deliberar sobre la calificación que deberían otorgar al sustentante. (...) Para obtener el Título de Primer Orden, se requería que todos los miembros sin oposición alguna lo acordasen; mas si algún sinodal votaba "bola negra", entonces se le otorgaba el "Título de Segundo Orden"; pero si se votaban "dos bolas negras", el sustentante recibía "Título de Tercer Orden". Hernández, Francisco "La educación colimense durante la segunda mitad del siglo XIX", en Servando Ortoll (Compilador), Colima. Textos de su historia 2 SEP, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, 1988, pp. 340-341.

constituyen el primer eslabón conocido de esta cadena de esfuerzos del trabajo educativo realizado por el sector femenino del magisterio en Colima, que aunque de manera aislada realizaban su trabajo, lo hacían de manera consistente y comprometida. Los documentos existentes en diferentes archivos, a decir del historiador Florentino Vázquez Lara, citado por Ramón León así lo constatan: “(...) las aisladas referencias y alusiones que suelen hallarse en archivos ciudadanos, referentes a una escuela o a un profesor –casi siempre anónimos- sólo nos confirman el tesón con el cual se perseguía desordenadamente la meta de una institución educativa” (León, 1995:36).

Diferentes fuentes de primera mano, así como reportes de investigación y ensayos hacen notar, de manera directa, las diferencias entre el rendimiento de preceptores y preceptoras. El informe presentado al gobernador del Estado por el profesor Ramón J. González, permite conocer que:

“ En 1842 vinieron a Colima los dos primeros preceptores normales (...) Estos fueron, la Señorita Francisca Oñaleta, joven de saber y de un índole apreciableísimo, que causó el encanto de las innumerables discípulas que frecuentaron su establecimiento, habiendo sabido tratar con igual aprecio á la discípula de padres acomodados, como a la hija del más pobre artesano. A este establecimiento se debe que el sexo femenino de Colima llegase al grado de instrucción en que hoy se encuentra” (González, J. 1988:331-332).

A partir de esta fecha por diferentes circunstancias entre las que destacan el gusto y el deseo de las mujeres para prepararse y trabajar en el magisterio, así como la idea de que éste era un trabajo que sólo ellas podían ejercer, influyeron para que en las diferentes etapas históricas se pudiera palpar el avance y la preparación de las niñas y jóvenes colimenses, bien sea como alumnas o como preceptoras.

En 1846, cuando Colima deja de ser Distrito perteneciente a Michoacán, la educación lancasteriana continuó en manos de un matrimonio colimense nombrado por las autoridades para que se hicieran cargo de las normales para señoritas y para varones. La responsable de la primera fue Ma. De Jesús Rubio,

en tanto que su esposo el Sr. Pedro Rodríguez se hizo cargo de la formación de preceptores masculinos. El programa de la maestra Rubio comprendía la enseñanza de modales delicados y el cariño a la profesión. Esta profesora tuvo un notable éxito con sus alumnas, quienes pronto emigraron a las poblaciones de Jalisco y Colima a ejercer su profesión (Velasco, TI 1988).

En 1869, la existencia de esta Normal para señoritas muestra sus frutos tanto en el número de egresadas como en la calidad del servicio prestado en las escuelas, de tal suerte que ante la amenaza del Congreso del Estado para recortar el presupuesto, lo que significaría la desaparición de la mencionada Normal, el gobernador del estado, Ramón R de la Vega, defiende la existencia de esa escuela con los siguientes argumentos.

“(...) no solamente se han visto los buenos resultados en la mencionada escuela sino también en las otras que desempeñan las preceptoras, al grado de que en los exámenes generales habidos todos los años, se nota una gran diferencia entre la instrucción de las niñas comparada con la de los niños, pues la de aquéllas ha sido calificada de sobresaliente, mientras que la de éstos ha podido considerarse como mediana, debido a la falta de preceptor normal de niños” (Velasco, 1988: 74).

Entre 1869 y 1874, debido al problema que surgió entre liberales y conservadores, ya que aquellos pretendían echar a andar la educación laica, la enseñanza normal fue suspendida. Como el gobierno pretendía abrir más escuelas, pronto se vio ante la problemática de la falta de preceptores y preceptoras, por lo que decidieron que quienes concluyeran la educación primaria de forma más brillante, hicieran riguroso examen oral y escrito de todas las materias estudiadas, de esta forma se buscaba resolver el déficit de personal docente. León cita la nota de *El Tiempo*, de fecha 5 de noviembre de 1871, en el que se hace mención a la formación de preceptoras.

“Particularmente el bello sexo se distingue por su aplicación y empeño en instruirse; la instrucción de la mujer, tan recomendada en nuestra época por los más ilustrados

escritores, está haciéndose distinguir entre nosotros, pues con mucha frecuencia vemos premiadas a las niñas con títulos de preceptoras, lo que prueba que éstas han sido animadas del espíritu vivificador del progreso y que han sabido corresponder a los afanes del Gobierno en mejorar su condición.

Solamente en el mes de octubre [de 1871] han sido examinadas y aprobadas como preceptoras de primer orden, las siguientes:

Srita Juana Robles	el 12 de octubre
Srita Josefa Morfín	el 18 de octubre
Srtia Gertrudis Guzmán	el 20 de octubre

También han sido examinados y aprobados los jóvenes José Guadalupe Castillo el 15 de octubre, de primer orden, y Clemente Contreras el 8 de octubre de segundo orden.
(Sic)

Lo que prueba que aunque en menos escala, los establecimientos de instrucción para hombres están a la vez dando un buen resultado.”(León, 1995: 144-145)

Fue precisamente durante esta época, al darse la intervención francesa, cuando el pensamiento conservador se acentuó, por lo que la exigencia hacia el comportamiento del magisterio se hizo más evidente, y las preceptoras colimenses debían ajustarse a la forma de pensar de las autoridades y de los vecinos, quienes podían acusarlas, lo que significaba que al igual que sus compañeras de otras regiones del país, podían ser despedidas. Así, en 1865, el Ayuntamiento tenía como tarea fundamental supervisar el trabajo en las escuelas, como lo muestra con claridad la documentación oficial:

“[El Ayuntamiento de Colima] Se dedicó a supervisar las actividades académicas de los planteles y la moralidad de los preceptores. “M.I. [Muy Ilustre] Ayuntamiento. Los que suscribimos como individuos de la Comisión de Instrucción Pública, cerciorándose el uno e informando el otro de la mala conducta que observa la preceptora de la segunda escuela de niñas, cuyos hechos o mítines exponen por indecorosos a la referida, hemos venido a hacer las proposiciones siguientes. 1ª. Que de obvia resolución se destituya a dicha preceptora de su empleo por que su reprobada conducta no venga a dañar la moralidad de la juventud que tiene a su cargo. 2ª. Que se fijen cartelones para que se presenten algunas personas solicitando

colocación.” La anterior solicitud fue aceptada desde luego por el ayuntamiento, por lo que la preceptora Santos Anguiano fue despedida de su empleo y su lugar ocupado por Juana Ursua” (León: 1995:109).

El trabajo del maestro Francisco Hernández permite delinear un perfil de las maestras colimenses que desempeñaron su labor a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Se consideraban como altas dotes magisteriales la vocación, la dedicación y la rectitud en la conducta, a lo que se aunaban conocimientos variados como: “(...) para distinguirse en efectiva educadora, [la maestra Gpe. Vizcarra] hizo cursos especiales de Corte y Confección de Ropa; de Bordados a mano; de Trabajos manuales; de Caligrafía; del idioma Inglés, todo lo cual derramó en las generaciones de alumnas que pasaron por sus manos en la carrera magisterial” (Hernández, 1961:125).

Las preceptoras que desempeñaron su profesión a partir de la década de los sesenta del siglo XIX, fueron incrementando sus conocimientos debido a que ésta es una época de transición, entre la educación católica que preparaba a las mujeres para que desempeñaran muy bien su papel de amas de casas, y la liberal, que pretendía que a la educación de las mujeres se incorporaran nuevos elementos que posteriormente servirían para educar a sus descendientes como ciudadanos, de tal suerte, que encontramos una mezcla de labores manuales con el estudio de ciencias.

Para la segunda mitad del siglo XIX, la preparación de las maestras para ejercer su trabajo había tenido un gran avance con relación a lo que se exigía a las antiguas “Amigas”. El trabajo de preparación para que las alumnas pudieran presentar exámenes profesionales era muy arduo; una sola persona era la responsable de todas las asignaturas que se requerían, y éstas abarcaban tanto la ciencia como el arte y las manualidades, por lo que no deja de sorprender el alto rendimiento que las preceptoras colimenses alcanzaron.

Durante esa época, para desempeñar la docencia, además de su formación enciclopedista -como en algunas de sus actuales colegas-, en estas maestras se conjuntaron cualidades atribuidas tanto a lo “masculino” como a lo “femenino” ya que en algunas sobre salía la fortaleza y el don de mando, lo cual parecía ser motivo de orgullo tanto para ellas como para las autoridades y padres de familia:

“Junto a las ameritadas Maestras Dña. Rafaelita Suárez y Dña. Juana Ursua, merece también mencionarse a la Srta. Profra. Dña Catalina Jasso, tanto por haberse distinguido por su saber, como por su don de mando y su energía para disciplinar” (Hernández, : 1961:121).

En diferentes ocasiones, los historiadores se refieren a que estas maestras que ocuparon importantes cargos de dirección en diferentes planteles, poseían un don de mando y seguridad en sí mismas, atributos que siendo ejercidos por mujeres eran señalados como propios de los varones, tal como sucede cuando se narra el trabajo realizado por Rafaela Suárez en el hospicio de huérfanas de Guadalajara, tarea que le fue encomendada por el gobierno liberal de Ignacio L. Vallarta. Hasta antes de que ella lo dirigiera, había estado en manos de instituciones clericales “[la maestra Suárez] (...) desplegó toda su energía y virilidad para organizar un régimen en el que todo tenía que implementarse de nuevo, supuesto que la institución pasaba a manos del Gobierno Civil” (Hernández, 1961: 32).

Deseando estar más preparadas, luego de recibir su título, buscaban la manera de continuar con su formación tal como sucedió con Rafaela Suárez, a quien los deseos de saber más la llevó a formar parte del grupo que preparaba el profesor francés Mathieu de Fossey⁴⁹ (1852), con quien profundizó los estudios de filosofía y ciencia y aprendió también idiomas.

Además, diferentes documentos muestran que las escuelas dirigidas por Rafaela Suárez, se destacaban porque aunada a la notable formación académica, en ellas

⁴⁹ Este preceptor vino desde Oaxaca traído por Ramón R. de la Vega. Para 1852, fecha en que Fossey se hizo cargo de la normal, Rafaela Suárez ya tenía un primer título de preceptora.

se elaboraban una gran variedad de flores artificiales, vaciados en cera, trabajos de pelo y de museografía. “Todas las labores femeniles fueron ejecutadas por esta artista que con sus manos elaboró; con su genio creó y con su alma sensible y buena, sintió y gobernó” (Hernández, 1961:).

Por otro lado, la formación que obtuvo Rafaela Suárez con Fossey le permitió acercarse a las matemáticas, materia que no formaba parte del plan de estudios de las normales para femeninas. Lo mismo sucedió con el idioma francés. Cabe destacar la disposición que la maestra Suárez mostró para que las mujeres que aspiraban a ejercer al magisterio, tuvieran, como ella, la oportunidad de acceder a conocimientos que por razones culturales se le negaban al sexo femenino.

Así, en la segunda etapa en que estuvo al frente de la normal, una vez que el gobierno de Maximiliano fue derrotado y se restaura la República, introdujo nuevas materias en la formación de preceptoras. Una valiosa aportación de la maestra es que a partir de esta fecha en el programa de estudios incluyó ciencias exactas, que antes estaban vedadas a las mujeres.

“[En 1867] (...) fue abierta de nueva cuenta la normal para señoritas, para cuya dirección fue contratada Rafaela Suárez con un sueldo de 960 pesos mensuales. Las materias que la mencionada Profesora Suárez implementó fueron: lectura, escritura (de distintas formas), catecismo del padre Ripalda, historia sagrada, moral, urbanidad, aritmética teórica y práctica, nociones de geometría, ortología teórica y práctica, gramática, nociones de astronomía, nociones de geografía, historia de México y costura” (León: 1995:117).

Concretamente cuatro años atrás los programas que se desarrollaban en las escuelas primarias, colegios (secundarias) y normales para niñas y jóvenes excluían la enseñanza de algunas materias. Así, en la primaria para niñas no se enseñaba cosmografía ni geografía y se les añadía: “todas aquellas que tuvieran

que ver con el bello sexo, para desarrollar su condición.”⁵⁰ Dicha formación permitió a Rafaela Suárez realizar una reforma al programa de la normal, en el que, además de incorporar la enseñanza de las matemáticas, se priorizaba la enseñanza oral, evitando de esa manera el uso de textos escolares que ella consideraba obsoletos. Para ella lo primordial era la comprensión, por lo que el alumnado tomaba notas y sólo escribiría aquello que hubiera entendido.

La calidad profesional de las maestras traspasaba las fronteras, y la importancia de los bordados, tejidos y deshilados se ve reflejada en esa época en que la maestra Vizcarra participó y obtuvo premios y menciones honoríficas por sus trabajos en exposiciones presentadas en Chicago, en 1899, y en París, en 1900.

2.2. La sorprendente movilidad de las preceptoras en su larga y productiva vida profesional

Existen registros estadísticos puntuales y precisos que muestran la longevidad y la larga vida profesional de las mujeres colimenses, que se puede percibir a través del trabajo desarrollado por algunas de ellas. Así, encontramos que Rafaela Suárez (1835-1910) vivió 75 años y 52 de ellos los dedicó al magisterio. De los 73 años que vivió Juana Ursua, más de 45 los empleó en las labores educativas. Algo similar sucedió con Guadalupe Vizcarra (1857-1946), quien tuvo una vida de 89 años.⁵¹

⁵⁰ En la Antología de Servando Ortoll, aparece un programa especial diseñado por Ramón R. De la Vega para ser aplicado en las escuelas para niñas y que fue publicado por primera vez en 1885. Su título era precisamente: Cómo debe ser la educación del “bello sexo” colimense. El autor manifiesta que es importante que las mujeres tengan acceso a la “Educación Doméstica” que comprende “todos los conocimientos útiles e indispensables á la vida práctica, doméstica y social, pudiendo propiamente llamarse la ‘Ciencia de la vida’. (...) animándonos á cooperar con este pequeño trabajo el deseo de no quedarnos atrasados y sin la participación que se opera en el resto del mundo civilizado, a favor de la mujer, la cual deseamos que sea muy ilustrada y piadosa para que cumpla con su santa misión, haciendo feliz el hogar doméstico, con el acertado gobierno de la casa y la buena educación de la familia, debidos a su ilustrada enseñanza y piadoso ejemplo.” (...) Deseado que se amplíe a la enseñanza actual] “ la Educación Doméstica, tan necesaria para que las niñas aprendan á ser mujeres útiles para el gobierno de la casa y la familia. “ (Ortoll, Servando, 1988: 341-344).

⁵¹ Ver Hernández, (1961), Velasco, (1988).

Una particularidad del desempeño de las preceptoras de esta época, es que a pesar de los múltiples acontecimientos de la lucha armada entre liberales y conservadores, recorrían bastas regiones. Su fama de excelentes educadoras permitió que gobiernos de diferentes entidades solicitaran sus servicios, petición a la que ellas accedían. Así encontramos que entre 1855 y 1867, la profesora Rafaela Suárez desempeñó su trabajo en diversas poblaciones del sur de Jalisco, como: Tamazula, Zapotlán y Guadalajara, así como en la ciudad de Colima, donde el 1º de diciembre de 1867 se hizo cargo de la sección normal, cuyo currículo modificó.

El plan de estudios que la maestra Suárez estableció no sólo comprendió las materias de la enseñanza de las Matemáticas y la Lengua, sino que profundizó también en el ámbito de las Ciencias Naturales y la Historia; incluyó el idioma francés y labores manuales variadas, aprovechando los materiales de la región (Velasco, T. I, 1988:71).

Cuando en 1869 el presupuesto destinado a educación fue suspendido por el Congreso del Estado y la normal de Colima cerró sus puertas, la Profra. Suárez emigró primero a Guadalajara, donde prestó sus servicios por espacio de cuatro años, para luego trasladarse a la ciudad de México para recibir el nombramiento de Subdirectora de la escuela Secundaria para Niñas, que luego se convertiría en escuela normal, al frente de la cual se mantuvo por espacio de 28 años.

Por su parte, Juana Ursua: "(...) desempeñó satisfactoriamente las direcciones de la Escuela normal de esta capital [Colima]; de la escuela Normal del Hospicio de Guadalajara: la escuela Superior de Ciudad Juárez con el beneplácito del Gobierno y de todas las alumnas y finalmente, subdirectora de la Escuela anexa a la normal de México" (Hernández: 1961: 90).

Las siguientes tablas muestran, además de la movilidad de las preceptoras y los puestos de alta responsabilidad que desempeñaron, el perfil académico que deberían cumplir mismo que les exigía una preparación profesional que abarcaba

un gran abanico de conocimientos, que iban desde las manualidades hasta las ciencias exactas, lo que marca una diferencia entre estas maestras y sus predecesoras, las llamadas “Amigas”, quienes fundamentalmente requerían saber rezar y hacer labores de costura. La primera tabla muestra el itinerario profesional de Rafaela Suárez.

Institución	Lugar donde funcionaba esta institución.	Comisión desempeñada
Clases particulares.	Ciudad Guzmán, Jal.,	Preceptora
Clases particulares.	Tamazula, Jal.	Preceptora
Escuela normal de Colima	Colima, Col.	Directora (en dos ocasiones)
Hospicio de huérfanos	Guadalajara, Jal.	Directora
Escuela Secundaria de Niñas	Ciudad de México	Subdirectora
Escuela normal de México	Ciudad de México	Directora

Datos obtenidos de (Hernández, 1961: 91)

En el desempeño profesional de la maestra Juana Ursua se puede apreciar el extenso abanico de conocimientos que abarcaba su preparación académica.

Institución	Lugar donde funcionaba esta institución.	Comisión desempeñada
Liceo de Niñas	Guadalajara, Jal.	Catedrática de Cosmografía y Geografía General y de México.
Escuela para profesoras de la ciudad de México	México, DF	Profesora de labores superiores. Taxidermia y Museografía.
Escuela Anexa a la normal de la ciudad de México	México, DF	Profesora de trabajo manuales; Profesora de Lengua Nacional, profesora de Trabajos Manuales preparatorios para las manipulaciones de Química y Física
Escuela Anexa a la normal de la ciudad de México	México, DF	Ayudante del encargado del museo escolar.
Dirección General de Educación Pública del Distrito Federal.	México, DF	Bibliotecaria
Normal de Puebla	Puebla, Pue.	Directora

Datos obtenidos de (Hernández, 1961: 91)

Otro elemento que destaca en el trabajo de las preceptoras es su gran rendimiento académico. Así, en 1867, la maestra Rafaela Suárez se hizo cargo por segunda vez de la dirección de la normal para señoritas, su labor se extendió hasta 1869. Durante esos dos años egresaron 21 preceptoras que

desempeñaron sus labores tanto en poblaciones de Colima, como en algunas del sur de Jalisco y Michoacán (Velasco, T I, 1988). Aparece de nuevo en la labor de Rafaela Suárez el alto rendimiento, ya que durante los años que se dedicó a preparar alumnas para preceptoras, logró que se titularan 600 de ellas, en los diferentes estados de la república en los que formó parte del sistema educativo.

De 1863 a 1891, la profesora Juana Ursua, (1863-1936) discípula de Rafaela Suárez, se dedicó a preparar alumnas que aspiraban a obtener el título de preceptoras. Logró que 125 de ellas alcanzaran su objetivo⁵², lo que muestra la importancia que la tarea de esta maestra tuvo para el magisterio femenino de Colima.

La historia también registra las posiciones políticas de estas educadoras, frente a diversos acontecimientos, producto de factores externos o internos como enseguida se verá. Ramón León retoma datos de Ismael Aguayo para manifestar que cuando las tropas del imperio tomaron la plaza de Colima, José María Mendoza fue nombrado prefecto, cargo que desempeñaría hasta 1865. Este representante de la autoridad ofreció garantías para que el Ayuntamiento de Colima pudiera seguir atendiendo las necesidades educativas, por esa razón se respetaron los nombramientos de los preceptores que laboraban en el nivel de primaria, incluso, se les ofreció un mejor salario a fin de que no abandonaran sus escuelas. Tanto Rafaela Suárez como Juana Ursua por espíritu patriótico renunciaron a sus respectivos trabajos. La pobreza de la segunda y el hecho de que de ella dependía su madre, la llevó a realizar diferentes actividades por su cuenta.

“Ella, llena de pobreza, en su retiro pensó en abrir una escuelita para mantenerse, acondicionando (...) una salita que bien pronto se llenó de 19 alumnas, a quienes cobraba un peso mensual (...) Mas esta suma no le era suficiente para mantener su hogar, en las noches y por la mañana se dedicaba a bordar y tejer. (...) Sus bordados y tejidos

⁵² Los datos estadísticos muestran los nombres de todas las preceptoras. Estos aparecen ordenados por año en Hernández, 1961 (123-124)

siempre fueron bien vendidos. [La esposa de uno de los hacendados de la región] a tres reales le pagaba los encajes (...)" (Hernández, 1961: 145).

Una vez restituida la República y bajo el mandato del gobierno liberal, cuando se hacían intentos por reestructurar la instrucción pública, el gobierno pasaba muchas penurias por la carencia de recursos, por lo que era frecuente la suspensión de pagos a quienes atendían las escuelas primarias. En 1869, las autoridades adeudaban ya seis meses de salario, ante esta situación los preceptores de ambos sexos, hacían reclamos ante la autoridad al propio tiempo que proponían soluciones para la problemática vivida. Los documentos oficiales de la época, registran la participación de la maestra Suárez, como parte de la comisión encargada de hacer los reclamos. Las gestiones de las autoridades ante el Congreso no prosperaban; ante la falta de fondos, desesperados los mentores solicitan les paguen aunque sea la mitad de lo que les adeudan. Como esto tampoco se logra, muchos de ellos deciden renunciar para buscar otra forma de sobrevivir. Fue el gobernador quien dio respuesta a Rafaela Suárez y José María Ramos, representantes del magisterio, ofreciéndoles una esperanza de que tal vez pronto fueran cubiertos sus emolumentos.

[...] si hasta la fecha no se han podido pagar íntegros sus sueldos, ha consistido por falta de ingresos habidos (sic) en los últimos meses del año, pero [...] en este mes y los siguientes el fondo de instrucción pública tendrá que mejorar notablemente, puesto que en ellos es cuando se verifica la introducción y extradición de efectos de todas clases y además tiene que ingresar al fondo municipal el real por bulto de los efectos extranjeros⁵³ que se importan por el puerto de Manzanillo, de cuyo producto, así como de las demás rentas municipales corresponde a la instrucción primaria el 22%" (León, 1995:123)

En la época posterior a la Revolución Mexicana y a partir de la creación de la normal mixta, aunque continúa siendo mayor el número de egresadas, éstas van perdiendo terreno en el campo de los puestos de dirección que en lo sucesivo serán ocupados fundamentalmente por sus compañeros, tal como se puede

⁵³ Se respeta la ortografía original.

constatar en la relación de personas que ocuparon la dirección de la normal entre 1915 y 1948. Esta relación está integrada por 23 hombres⁵⁴, algunos de ellos desempeñaron este encargo dos o más veces. Sorprende que no aparezca ninguna mujer, a pesar de que en la época en que la normal mixta desapareció (1924-1925) y en su lugar, de nuevo funcionaron, una para varones y otra para señoritas, y la maestra Soledad Herrera fue nombrada directora de esta última.

Los datos existentes muestran que, a partir de entonces, las maestras ya no tuvieron la misma movilidad que sus colegas de la segunda mitad del siglo XIX, pareciera que van reafirmando un papel de segundo orden o que, al igual que sus colegas en otros países priorizaron su tarea como profesoras, dedicando sus empeños al trabajo dentro de las aulas, donde, como antes se dijo, permanecían largos años.

Por su parte, los maestros, se desplazaron hacia otros lugares a trabajar; muchos de ellos continuaron su educación universitaria y se desarrollaron en la vida pública como políticos, al desempeñar importantes cargos. Este elemento nos sirve para entender la importancia política de la normal y su papel en el reparto del poder en el Estado. Por lo menos en la época hasta aquí revisada, tres de sus egresados han sido gobernadores, ya sean constitucionales o interinos.⁵⁵

Entre 1934 y 1935, encontramos a las maestras Isaura López y Ema Piza, quienes junto con sus compañeros J. Jesús Martínez y Miguel Pimentel, desempeñaron un importante papel político, cuando surgieron en el magisterio colimense los primeros intentos de sindicalización. Las manifestaciones fueron condenadas, primero por el representante del ejecutivo y posteriormente por el H. Congreso, que el 16 de enero de 1935 emitió un manifiesto al Pueblo de Colima

⁵⁴ (Hernández, 1961: 143)

⁵⁵ El actual mandatario que estará al frente del poder ejecutivo de 2003 a 2009, egresó de esta institución y su primera acción de gobierno consistió en colocar la primera piedra del que será el nuevo edificio del ISENCO, acto del que informó la prensa local: "Arranca Gustavo Vázquez sus acciones de gobierno." *Diario de Colima*, viernes 2 de enero de 2004: 1.

mediante el que señaló a líderes visibles del movimiento como responsables de la inconformidad por esa razón, son considerados como precursores del sindicalismo magisterial en el Estado.

Como se puede apreciar, este es un primer intento en la búsqueda de algunas de las raíces que pueden tener influencia en las imágenes del trabajo docente, que en la actualidad se construyen entre quienes, en el futuro desempeñarán la tarea de enseñar. Seguramente la labor del magisterio realizada durante los siglos XIX y XX, ha sido de gran importancia en el contenido de las opiniones y discursos, que en ceremonias oficiales e institucionales se repiten con frecuencia, respecto a la idea de que en los colimenses existe una ancestral vocación por el magisterio.

CAPÍTULO II

ACCIONES, REACCIONES, Y NEGOCIACIONES: EL PERMANENTE JUEGO DE ESPEJOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES DOCENTES

1. El decir y el hacer en el trabajo cotidiano y su influencia en la construcción de imágenes

El calidoscopio⁵⁶ sería un instrumento útil para representar la experiencia que viví durante mi estancia en el ISENCO. Desde mi arribo a la institución, me impresionaron la fuerza y la plasticidad de las figuras jóvenes; el calor de las relaciones entre discentes y docentes; las expresiones de inconformidad y la capacidad de negociación entre los sujetos que integran la comunidad normalista, eventos que mi mirada y oído creían aprehender pero que con gran velocidad se transformaban para dar lugar a nuevas relaciones en ese reacomodo de fuerzas que significa la diaria convivencia escolar, tal como lo hacen las figuras del calidoscopio mientras lo giramos para recrearnos con nuevas formas y nueva conjunción de líneas y colores.

El ingreso apresurado al plantel y a los salones de clase, ritual importante en la adquisición de hábitos de puntualidad; el caminar un tanto negligente y despreocupado de algunos(as) alumnos(as), que con esfuerzos se dirigen al patio de ceremonias en donde los lunes y días marcados con una efeméride importante, se hacen honores a la bandera; la charla amena cuajada de risas o carcajadas juveniles mientras a la sombra de un árbol se comparte el desayuno; los encuentros y desencuentros entre las parejas de novios que se han formado entre el alumnado; el esfuerzo físico desplegado en juegos y entrenamientos; el intercambio de opiniones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; en fin, las mil y una actividades que aquí se realizan todos los días.

⁵⁶ Calidoscopio Caleidoscopio. Decidí utilizar esta alegoría porque es el instrumento que mejor representa la sensación de velocidad, frecuencia y variedad de cambios que suceden en el aula. Al consultar el diccionario me encuentro con la feliz coincidencia de que su origen epistemológico es *caleidos* = imagen y *scopein* = Mirar o identificar imágenes (Larousse, 2002:186).

Para lograr los objetivos de la investigación en esta primera etapa, centré mi atención investigativa en los esfuerzos del personal docente, para llevar a la práctica el plan de estudios vigente en el país desde 1997. Posteriormente, incursioné en la observación y análisis de las prácticas realizadas en las escuelas primarias, por las(os) alumnas(os) que integran el grupo estudiado.

El plan de 1997 surgió de la necesidad de que los(as) egresados(as) de las normales, adquirieran las competencias profesionales necesarias para llevar a cabo la reforma curricular de la educación básica que intenta apoyar: “(...) el desarrollo de las capacidades de pensamiento en el niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende” (SEP, 1997: 20).

La conformación de sujetos con capacidades para lograr la expresión y el desarrollo de la creatividad, requiere de un ambiente áulico flexible, que a través de la convivencia diaria se empieza a construir en las instituciones formadoras de docentes, en virtud de que se busca conformar un perfil de egreso que permita que, al integrarse al sistema educativo, los profesionistas sean capaces de “ (...) establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos” (SEP. 1997: 33).

A partir de la innovación de 1997, el personal docente del ISENCO analizó el Plan de estudios y llegó al acuerdo de realizar los esfuerzos necesarios para establecer relaciones flexibles con el alumnado. Así lo hace saber el maestro cuyo trabajo grupal estuve observando.

Mo: (...) el aspecto que hemos querido interpretar de interrelación con los muchachos no ha sido definido por el propio programa que nos dan, (...) eso lo define cada uno y [se] llegó al acuerdo de la interpretación... [Del enfoque curricular]
(Por un momento, el maestro reflexiona para luego continuar)

Mo: yo... estuve trabajando con los otros maestros, buscamos darle esa... esa nueva dinámica, aunque nos resultaba difícil implementarlo. [Se refiere a tener más apertura con el alumnado para establecer relaciones cálidas y cercanas]

(El maestro vuelve a reflexionar por unos instantes, para luego concluir)

Mo: Por ejemplo, [a] mis compañeras... este... les resultaba difícil aceptar que los muchachos tuvieran un afecto conmigo, o se identificaran conmigo... les costó trabajo, lograron hacerlo, pero les costó trabajo, pero eso era algo que estaba fuera del currículum, algo que no se nos indicaba (Entrev. 27/10/01: 1).

Tal y como lo revela la opinión del maestro, poner en práctica este acuerdo no es tarea fácil, y de los esfuerzos para realizarla surgen una variedad de elementos que constituyen la base en la conformación de imágenes. En efecto, quienes integran la comunidad normalista colaboran en la conformación de un ambiente atractivo e interesante a través de ideas, discursos, actitudes, comportamientos ora vivaces, ora temerosos en ocasiones contradictorios, algunas veces disfrazados de neutralidad, otras haciendo hablar a los silencios (Ornelas, 2000).

Es en este ambiente que suelen presentarse un entrecruce de innovaciones con tradiciones pedagógicas, la presencia de nuevas ideas culturales con relación al papel de las mujeres en conjunción con viejas creencias respecto a los roles sexuales. Lo anterior da lugar a que el personal docente muestre un continuo ir y venir entre los deseos y esfuerzos para generar un ambiente que facilite la construcción de los sujetos, con los intentos por lograr el control estudiantil, frente al cual surgen ruidosas y/o calladas resistencias.

A lo anterior hay que agregar que los seres sexuados que aquí interactúan, en su desempeño profesional o en su papel como estudiantes, muestran características de lo que el entorno cultural considera como “femenino” y como “masculino”, los que, por ser una construcción social, ellos y ellas se han encargado de modificar, rechazar, o de plano erradicar. Este proceso se puede presentar a través de pequeños cambios en la forma de practicarlos, tanto en la vida personal, como en

el ejercicio profesional, mediante un gran esfuerzo de deconstrucción y construcción de la propia identidad. Luego de varias semanas de acudir diariamente a las sesiones de trabajo, pude ir dibujando algunas de las características de los sujetos que allí interactuaban.

Al principio me desconcerté, pues me di cuenta que entre el alumnado aparecía una especie de trastrocamiento en los roles genéricos. Por lo general los varones permanecieron calmados, tranquilos; durante las clases, la mayoría guardaba silencio. Por momentos daban la apariencia de asumir el rol de pasividad que la cultura ha asignado a sus compañeras, quienes en la mayoría de las ocasiones mostraron dinamismo y desempeñaron papeles protagónicos y de liderazgo que, de acuerdo a diferentes reportes de investigación⁵⁷, no eran tan frecuentes en las mujeres. Así, en las sesiones de trabajo, aparecieron actitudes y opiniones que a primera vista harían pensar que en esta (IFD), había quedado atrás la imagen de las mujeres como seres dependientes y sumisos, propensos a obedecer y asumir comportamientos acrílicos y que el protagonismo y la agresividad, que de acuerdo a numerosos estudios y reportes de investigación caracteriza a los varones⁵⁸, también habían quedado en un pasado no muy remoto.

Pero no pasó mucho tiempo para que pudiera percibir que el papel protagónico de las alumnas no siempre fue aprovechado en su favor, y en ocasiones las acciones que realizaban servían para cubrir la falta de responsabilidad de sus compañeros, de tal forma que por momentos asumieron el papel de madres protectoras⁵⁹ y emplearon sus energías a favor de los demás.

⁵⁷ Ver. McGee, y otro (1992) (Romo, 1993: 143), (Acker, 1995), (Rockwell, 1997)

⁵⁸ Askew y Carol Ross (1991) realizaron un estudio a petición de profesoras(es) de escuelas primarias y secundarias ubicadas en la Gran Bretaña, quienes mostraron preocupación por tener “problemas asociados a los chicos”. Los resultados del estudio se publicaron en el libro Los chicos no lloran. El sexismo en educación. En el capítulo uno se refieren a la construcción de la masculinidad. Este tema también es abordado por Bourdeiu (1996: 7-95), Morgan (1999) y Moysén (1997)

⁵⁹ Esta actitud, identifica a “(...) las matronas consagradas por entero a su función de poseedoras” (De Beauvoire, S, 1981: 279); que tal vez de manera inconsciente utilizan los cuidados excesivos y la solución de la problemática de quienes les rodean como un medio de control y dominio. Este tipo de comportamientos se convierte en obstáculos para que niños y niñas logren conformarse como sujetos y, por lo tanto, de alguna forma dependerán de quien les ofrece protección y cobijo.

Por lo que respecta al personal docente cuyo trabajo observé, desde los primeros acercamientos pude darme cuenta que en ninguno de los dos docentes se presentaban de manera binaria las características asignadas a ambos sexos, como lo pretende el ordenamiento cultural; es decir, durante su desempeño profesional, la maestra no sólo mostró comportamientos y actitudes atribuidas a lo “femenino”, como paciencia, amor a los demás, sino que, de acuerdo con los objetivos que pretendía alcanzar, su historia de vida y su experiencia docente, a los comportamientos estudiantiles mostró firmeza, decisión, autoconfianza, cualidades que se supone son exclusivas del sexo masculino. Este comportamiento aparecía sobre todo cuando hacía énfasis en la importancia de que los propósitos de las sesiones se cumplieran o cuando resaltaba la importancia de la tarea educativa para la que se estaban formando y que más tarde ejercerían.

De igual manera sucedió con el maestro, cuya relación con el grupo tiene como base el afecto, la calidez y la preocupación por estar cerca de quien le necesita, cualidades todas que culturalmente forman parte del estereotipo femenino, pero que también son susceptibles de aparecer como rasgos de una masculinidad que se aparta de la hegemónica, la que de acuerdo a Conell ha sido estructurada a partir del uso del poder y la autoridad, como medios para intentar el control de los demás (Conell, 1995, citado por Subirats, 1999).

Así, pude darme cuenta de que en momentos específicos, el maestro podía mostrar disposición para atender, comprender y respetar a los integrantes del grupo, y en otros, mostrarse poco flexible. De igual manera, en determinadas situaciones la maestra asumió un rol semejante al de madre tradicional encargada de preservar *buenos comportamientos* y conductas socialmente aceptadas, mientras que en otros mostró disposición a la autocrítica y a la toma de decisiones conjuntas en el grupo.

A primera vista parecía que estaba logrando la reconstrucción, más o menos exacta, de lo que acontecía en el proceso de (FDI) que se desarrollaba en el ISENCO. Pero había piezas del rompecabezas que no encajaban muy bien, por lo que fue necesario releer más detenidamente el material recopilado, consultar repetidas veces la bibliografía disponible para comprender que además, como lo señalé, los comportamientos y actitudes de hombres y mujeres no se manifiestan en forma binaria y que si bien, por cuestiones de modificación estructural, la conformación genérica y sus manifestaciones se han transformado particularmente durante las últimas décadas, en la vida real la expresión de subjetividades es compleja y depende de múltiples factores, los que influyen para que tanto las mujeres como los hombres puedan -en diferentes momentos- comportarse, opinar y mostrar características asignadas tanto al sexo femenino como al masculino.

El tejido de comportamientos, actitudes y opiniones que contribuyen a la construcción de imágenes en torno al trabajo docente, se hacía cada vez más complejo y por momentos incomprensible; no eran sólo las características asignadas a la masculinidad y a la feminidad las que influían en lo que acontecía dentro del salón de clases, por lo que surgieron en mí nuevos cuestionamientos.

¿De verdad somos diferentes los hombres y las mujeres?, ¿qué factores influyen para que un mismo docente asuma comportamientos tan diversos, en diferentes momentos de su práctica profesional?

Las ideas de una corriente del pensamiento que trabaja a favor de lo que denomina la feminidad consciente, me abrieron un camino que me permitió empezar a entender la presencia de comportamientos diferentes y, en ocasiones contradictorios en un mismo sujeto, en este caso, un maestro o una maestra a veces flexibles y a veces rígidos y hasta autoritarios. En esta corriente se hace una diferenciación entre lo femenino como adjetivo, que se deriva de la palabra latina *fémīna* que significa mujer, y lo femenino como sustantivo. A decir de las

psicólogas estudiosas de la cultura que conforman esta corriente, lo femenino (escrito con minúscula) describe “algo que pertenece a las mujeres o a las niñas; que tiene cualidades o característica o que se aplica a las mujeres como amable, delicado, etc.” (Woodman, 1993:21), y por otro lado, han construido el concepto de lo Femenino (escrito con mayúscula), como “sustantivo referido al patrón universal de la psique humana, que Jung llama Arquetipo, y que no está restringido a un sexo, sino que está presente tanto en mujeres como en hombres (...) en este contexto, ‘lo Masculino’ tampoco está restringido a los hombres, sino que constituye un atributo de todo ser humano” (Woodman, 1993:21).

Así, de acuerdo al sexo biológico de cada ser, culturalmente se le asignan comportamientos diferenciados con los que se conforman las características genéricas. La corriente psicológica que reivindica la feminidad consciente considera que lo Femenino y lo Masculino no se refieren a los órganos sexuales, sino a la estructura de nuestra conciencia, es decir a la vida interior de los individuos. Para reafirmar esta idea, Robert A. Stein menciona que: “La Psicología profunda nos ha enseñado que los patrones culturales tienen sus orígenes en profundas raíces arquetípicas o instintivas (...)” (Stein, 1993:74).

Las ideas anteriores me sirvieron para analizar e intentar comprender los comportamientos diferenciados, no sólo entre los sexos, sino intra-sexos. Pude así identificar cómo, tanto la maestra como las alumnas, mostraban elementos de una subjetividad en la que aparecían características asignadas a ambos sexos y lo mismo sucedía en el caso de sus compañeros varones.

Empecé a comprender a lo que Florinda Riquer se refiere cuando expresa: “En la experiencia concreta de muchas mujeres, a su participación en el mundo público no sólo se suman las actividades que realizan en lo doméstico, sino que se agrega un sentimiento de estar violentadas al tener que existir, a un tiempo divididas entre lo que les es propio (atributos y actividades consideradas femeninas) y lo que les es ajeno (atributos y actividades consideradas masculinas)” (Riquer, 1997:55).

La observación realizada en el aula me dio la oportunidad de identificar cómo en determinados momentos las mujeres optaban por “(...) hacer algo más que aceptar, deprimidas ser sujetos para otros” (Riquer, 1997:60), y por otra parte los hombres, sobre todo el maestro, mostraron la capacidad masculina de conmovirse y mostrar sentimientos y afecto a quienes le rodeaban, luego entonces, “(...) las cualidades maternas implican muchas más cosas que dar literalmente a luz. (...) Lo maternal es una fuerza poderosa que se expresa a través de una amplia gama de actitudes, emociones y comportamientos humanos. Es obvio que dichas cualidades no pertenecen exclusivamente a las mujeres. Un hombre tiene que desarrollar también esas actitudes o no es humano” (Stein, 1997:76).

Así, entre sexos e intra sexos, aparecían comportamientos que facilitaban la construcción de conocimientos y respetaban a las alumnas y alumnos como sujetos, rompiendo así estereotipos genéricos; al mismo tiempo que se pudieron identificar en esos mismos discentes y docentes, creencias, prejuicios y comportamientos, por medio de los cuales se expresaron estereotipos femeninos y masculinos que influyeron en la conformación de una imagen del docente ligada al proteccionismo que mucho recuerdan al apostolado, lo que conlleva el intento de regular conductas y dificulta la construcción de los educandos como sujetos.

Ante esta complejidad de hechos me preguntaba, ¿por qué, si en la vida real, y en este caso en una (IFD), tanto hombres como mujeres mostraron cualidades maternas, este hecho sólo es reconocido en el sexo femenino?

¿Por qué razón las integrantes del grupo estudiado, por momentos renunciaban a su liderazgo y autoridad, ganados a pulso mediante el trabajo y la dedicación, trocándolos por actitudes y comportamientos característicos de la maternidad tradicional, como el proteccionismo y la negación de sí mismas? ¿Qué imágenes docentes se construyen con base en comportamientos y actitudes en ocasiones tan contradictorias?

El siguiente paso fue identificar qué otros factores presentes en el ISENCO influían para que esto sucediera. El análisis del material empírico me permitió darme cuenta que cuando la organización institucional y del trabajo docente pusieron en práctica su interpretación del enfoque curricular, que subyace en el plan de estudios, y sus esfuerzos se encaminaron a la recreación de un ambiente adecuado para incentivar la creatividad, la autoestima y el respeto a la diversidad, se generaron las condiciones para que, durante la práctica docente se rompieran las fronteras de los estereotipos genéricos y así contribuir a la formación de una imagen del trabajo docente en el que la tarea principal es la facilitación del aprendizaje, partiendo de la idea de que la educación es un proceso que puede colaborar al cambio y que los conocimientos no son estáticos (Rogers, 1991).

Fue entonces cuando sin importar el sexo al que pertenecen, ambos docentes brindaron al estudiantado afecto, cariño, calidez; disposición para escuchar y propiciar la reflexión, comportamiento que en repetidas ocasiones es identificado como *paciencia* y que, se supone es fundamentalmente practicado por las mujeres. Pero, de igual manera, la existencia de un ambiente de flexibilidad que facilita las relaciones entre docentes y discentes posibilitó la aparición de creencias y estereotipos respecto a las mujeres, sobre todo por medio de bromas referidas al ejercicio de la sexualidad. Sin duda este elemento requiere de mayor profundización en el análisis, ya que muy probablemente esté ligado a la forma en que en nuestro país se ha tenido acceso a la información sobre sexualidad y/o al desconocimiento que al respecto se tiene.

Por otro lado, en los momentos en que, como producto de la biografía escolar⁶⁰ de los sujetos que allí interactuaban aparecían tradiciones como la normalizadora, se

⁶⁰ Esta proviene de las experiencias que como alumnos(as) se han vivido y que en el aula afloran de manera constante; su importancia radica en que “Apenas se presentan en el aula, los formadores de docentes empiezan a aplicar una lección de didáctica al grupo, en virtud de que a diferencia de otros como los de Historia, Geografía hablan de una cosa pero están diciendo otra, mientras que los formadores de docentes (...) hablan de una cosa (de didáctica de cómo enseñar) y hacen lo mismo: enseñar. Es esta identidad formal entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se habla y lo que se practica, lo que constituye el gran riesgo y la gran responsabilidad de la formación de profesores “(Fernández, 1994: 743-744).

daban las condiciones de posibilidad para que el fantasma del rol tradicional de madre retornara, expresado en intentos por ejercer el dominio y control, así como el ejercicio unilateral del poder, tarea que en la institución, objeto de estudio no sólo fue realizada por las mujeres, sino también por el maestro y, en menor proporción por los alumnos.

Además de percatarme que en una misma persona, sin importar el sexo a que perteneciera, se generaba una conjunción de comportamientos culturalmente asignados tanto a lo “femenino”, como a lo “masculino”, de que estos cambios sucedían en una forma rápida y hasta vertiginosa, los cuales en conjunción, con el enfoque pedagógico y/o educativo que ambos docentes asumieran, lo mismo que la forma de actuar del alumnado, daban origen a imágenes docentes complejas e incluso contradictorias que fue muy difícil aprehender. En esta constante acomodación de las imágenes influyen factores como la interpretación que directivos y personal docente hacen del enfoque curricular del plan de estudios y sus esfuerzos por llevarlo a la práctica; la forma de pensar de cada alumno y alumna; la influencia de sus familias, sobre todo si en ellas existen docentes; la biografía escolar de quienes integran el grupo, así como contexto en donde está ubicada la escuela.

Así, en la organización del instituto, en las actitudes de directivos y personal docente, en las formas de ver y resolver los problemas, se puede apreciar una mezcla de mandatos y medidas disciplinarias para intentar el control de alumnos y alumnas, con la preocupación por contribuir a la conformación de un perfil de egreso en el que uno de los ejes fundamentales es la capacidad para establecer relaciones de flexibilidad y el respeto a la diversidad.

De esta forma tanto en el aula, como en el resto del espacio escolar fue posible identificar actitudes y comportamientos que colaboran a que se vayan forjando imágenes diferentes e incluso divergentes, en las cuales, en un momento dado, tan importante es la tradición normalizadora -ligada sobre todo al “deber ser”-, de

donde surgió la imagen del docente como el “buen maestro”, ejemplo moral para las masas “díscolas”⁶¹; como los esfuerzos por respetar a los sujetos, lo que, como antes lo señalé⁶² posibilita la construcción de una imagen del docente como facilitador, además de que por momentos surgen elementos para la conformación de otra, en la que prevalece una supuesta neutralidad, frente a problemáticas que no atinan a resolver y, ante las cuales prefieren aparentar que no sucede nada y dejarlas pasar.

Como se puede apreciar, la creación de imágenes en torno al trabajo docente es un proceso complejo en el que se muestran la ruptura de estereotipos con la persistencia y resignificación de otros. Ambas caras de la moneda, lo mismo que una serie de combinaciones de las mismas se pueden presentar no sólo en una misma sesión de trabajo, sino en un mismo evento o interacción. En el siguiente cuadro, intento sintetizar la dinámica en la que surgen estas imágenes, así como la forma en que se manifiestan y las consecuencias derivadas.

Dinámica de las interacciones y su influencia en la construcción de imágenes			
Enfoques pedagógicos	Papel de los sujetos integrantes del universo empírico	Imágenes	Repercusiones
	Expresión de subjetividades: Feminidad y masculinidad; vehículo de expresión y construcción de imágenes.		Aceptación, modificación, rechazo o transformación de roles genéricos. Reproducción o traspaso del mandato cultural.
Tradición normalizadora	Persisten creencias y estereotipos.	Docente como a) “Buen maestro”; b) “Modelo a seguir”	Aparecen la maternalidad ⁶³ y el maternaje ⁶⁴ . Visión proteccionista del trabajo docente. Imagen ligada a la desvalorización femenina.
Interpretación del enfoque curricular por parte del personal docente.	Ruptura de estereotipos	Docente como del “Facilitador” Aprendizaje	Trabajo docente; actividad profesional que traspasa el mandato cultural. Se conjunta en una sola persona, sin importar el sexo al que pertenezca, características asignadas tanto a lo “femenino” como a lo “masculino”.

⁶¹ Davini, cita a Jones (1993) para señalar que esta tradición surge “Cuando la filantropía del siglo XIX descubrió la miseria indiferenciada de la ciudad, la marginalidad y los comportamientos ‘disolutos’, introdujo la maquinaria de la pedagogía para normalizarla.” (Jones, 1993, citado por Davini, 1999: 21).

⁶² (Ver introducción p.p. 54-57)

⁶³ Concepto trabajado por Graciela Hierro (1998) y se refiere a la imagen idealizada de la madre de quien se espera renuncie a sus gustos y necesidades y, por lo tanto, se convierta en “ser para los otros” y no para sí.

⁶⁴ El maternaje ha sido utilizado para definir al trueque afectivo que sucede dentro del aula entre docentes y discentes. Entre quienes lo han trabajado destacan: Abraham, (1985), De Mello, (1988), Aguilar y Sandoval, (1991), Salinas, (1990).

En las siguientes páginas presentaré la dinámica de este interesante proceso. Las imágenes que logré detectar se superponen y entrecruzan cuando en patios, corredores, auditorio, biblioteca, oficinas y demás espacios del edificio escolar, a través de diferentes formas de convivencia, se entremezclan los esfuerzos institucionales para cumplir con la interpretación de los ordenamientos oficiales del plan de estudios para tratar de establecer con el alumnado relaciones caracterizadas por la flexibilidad, con la aparición de conductas y comportamientos derivados de enfoques tradicionales en torno a la disciplina. Algo similar sucede dentro de los salones de clase. Por razones de organización, presentaré dichas imágenes y sus consecuencias por separado.

2. Aparece la tradición normalizadora

Como ya lo señalé⁶⁵ en el ISENCO existen momentos en que pareciera, muy lejanos los tiempos en que debido al enfoque normativo y a la política educativa anterior a los años setenta; entre el personal docente se aspiraba a que alumnos y alumnas permanecieran callados y tranquilos en sus lugares, atentos por obligación a lo que se les explicara, comentara o indicara; ahora, mientras observaba el trabajo docente en los inicios del año 2000⁶⁶, en las aulas del ISENCO existe una permanente convivencia e intercambio de risas y pláticas. Hombres y mujeres transitan con libertad por el salón y en el momento que es necesario, salen de él. La mayoría de los integrantes del grupo en el que realicé la observación, han sido compañeros(as) desde el bachillerato, eso permite que se conozcan muy bien e identifiquen las habilidades y capacidades de cada cual, y las aprovechan para realizar el trabajo.

Conforman grupos pequeños integrados por afinidad, y casi siempre procuran quedar dentro del mismo equipo, cuando se les solicita se realice el trabajo bajo esta modalidad. Esos pequeños grupos suelen también compartir actividades

⁶⁵ Ver introducción pp. 10-57

⁶⁶ Semestre febrero-julio de 2000

recreativas. Por la tarde o los fines de semana, juntos llegan a los talleres y juntos realizan investigaciones bibliográficas o tareas extraescolares.

En general, el grupo está acostumbrado al trabajo colaborativo⁶⁷, pocas son las veces o el número de integrantes que se reparten el trabajo, para que cada cual resuelva una fracción del mismo. En este conjunto de veinte estudiantes dos hombres y cinco mujeres asumen el liderazgo y empiezan a coordinar el esfuerzo para formular interrogantes que permitan la reflexión durante el trabajo en equipo.

Mientras trabajan en forma individual o grupal, charlan alegremente, comparten opiniones sobre libros, fotografías, eventos sociales. También hacen planes para ir al cine o se ponen de acuerdo para encontrarse en un sitio determinado y hacer tareas escolares, intercambian información, libros, útiles escolares. Es común que usando un tono de voz bajo, tarareen canciones y emitan sonidos rítmicos acompañados de pequeños golpecitos sobre las mesas. Con libertad, intercambian muestras de afecto, tal como sucedió un 14 de febrero -día de la amistad- cuando algunas chicas llegaron con pequeños presentes, que luego entregaron a sus compañeras(os).

Los equipos preparan el material con el que harán una presentación de diferentes estrategias didácticas, en tanto, una alumna entrega sendas paletas de dulce adornadas en figuras de cartoncillo iluminadas de diferentes colores y en las que aparece el enunciado: ¡Feliz día de la amistad!. Mientras el equipo expositor pega cartulinas en sus pechos con los nombres de los personajes que representarán y reparten el material para hacer la representación, el resto del grupo charla amigablemente y chupa con placer las paletas. El maestro toma asiento en uno de los lugares situados al nordeste del salón y como todo mundo platica, solicita pongan atención para que al grupo inicie su trabajo. La representación inicia y en sus lugares, en total silencio, el alumnado se muestra receptivo (Observ.14/02/00: 43)

⁶⁷ Por medio de él, se pretende que el trabajo en equipo trascienda la reflexión personal y la forma de pensar de cada uno(a) de sus integrantes, quienes tendrán la posibilidad de aprender unos(as) de otros(as) a través de la puesta en común. Este tipo de trabajo promueve la disposición a experimentar y correr riesgos y el compromiso a avanzar de manera conjunta (Hargreaves, 1998).

Tanto alumnos como alumnas conocen muy bien al personal docente y tienen claras las diferencias que existen entre sus integrantes, por eso, en reuniones conjuntas plantean con cautela las intervenciones individuales o grupales, procurando responder a las expectativas del profesorado. Así, cuando preparaban una actividad recreativa para festejar el día del maestro, en corrillos deciden quiénes pueden tolerar bromas y quiénes podrían considerarlo como una grosería e incluso ejercer represalias por asumir una conducta que desde el enfoque tradicional de disciplina puede ser considerada como irrespetuosa. Es decir, como medio de sobrevivencia y recurso para defenderse, entre el alumnado la diversidad existente entre el profesorado es considerada como un factor importante.

Jefa de grupo: (...) el otro grupo está proponiendo que se haga un squeech imitando a maestros.

Aa1: ¡Nooo!

Ao1: ¡No!

Varios al mismo tiempo: ¡no!, ¡No!, ¡No!

Jefa de grupo: A ver, per-mí-tan-me, ¡todavía no termino de dar información completa!

Aa2: Nos vamos a meter en líos.

(La algarabía se generaliza y la jefa de grupo trata de atajarla por lo que elevando el tono de voz por sobre las demás continúa.)

Jefa de grupo: Allá ya hay varios apuntados, si alguno de ustedes gusta participar, quiere hacerlo o le interesa o no les interesa cómo hacer argüende, bueno, pregunten allá.
[Se refiere al grupo paralelo]

Ao2: ¡Yo quiero participar!

Aa3: Si quieren, pueden imitar a maestros que ya no nos den clases, y que nos vayan a (...)

Aa1: ¡Son sentidos!

Ao3: ¡Al rato, que a todo dar!... ¡al rato que les toque ser sinodales eh...!

Jefa de grupo: Y antes de hacer la invitación si se va a decir bueno... se pretende hacer esto no con el afán de ofender, con el afán de divertirnos un momento...

Aa4: O sea, platicas con el maestro, ¡porque te puede fregar, el maestro también!

(Esta alumna intenta hacer razonar al grupo sobre los riesgos, su voz denota preocupación).

Jefa del grupo: Entonces hay propuestas que algunos de ustedes pero no... es... punto y aparte, no hay.

Aa1: Y luego después que te toque a un maestro corajudo.

(Obser.17/05/00: 65)

Casi todos los integrantes del grupo, sin distinción de sexo se reconocen las habilidades y capacidades y éstas no se utilizan como pretexto para mostrar celos o competencia fuerte. Al organizar festivales artísticos o eventos deportivos, solicitan y/o ofrecen apoyo a quien lo necesita. Los que tienen habilidades para dibujar muestran disposición para elaborar carteles, escenografías, vestuario; lo mismo sucede con quienes poseen vehículo, con gusto lo proporcionan al grupo.

Estas son algunas de las características de los sujetos cuyas acciones, opiniones, comportamientos y actitudes observé, recogí, sistematicé y analicé. A continuación presentaré los hallazgos producto del trabajo investigativo que realicé.

3. La tradición normalizadora, condición de posibilidad para que persistan estereotipos que contribuyen a la creación de imágenes en torno al docente

“(...) pero, pues, si me dice: ¡Nueve! ¡No quiero que me aleguen! Bueno pues se queda uno así pensando: Que casualidad que todos los hombres tengamos nueve y las mujeres diez y los pocos... y uno que otro hombre... (La voz del alumno denota gran molestia.) (Obeserv. 23/03/00: 32).

Aa: Son estrictos en cuanto a que no traigamos mini... (Volteo a ver el largo de sus faldas. Ambas traen mini).

(La chica reacciona y sonriendo agrega)

Aa: Pero yo si traigo...

(Ahora, ambas reímos. Ella reflexiona y agrega)

Aa: Mas bien que no vayamos a la práctica con minifalda.

E: y, ¿qué argumentan?

Aa: Que las directoras se quejan de que algunas madres de familia se quejan de que, algunos papás nomás van al jardín por verlo a uno... pero... bueno... si hay algunos padres de familia que son canijos, pero a mí, nunca me ha dicho nada ninguno. (Entrev. 17/01/00: 7).

Los fragmentos anteriores, permiten identificar algunas de las formas en que las creencias con relación a los sexos persisten en los dos escenarios en donde tiene

lugar la (FDI), es decir, en el instituto y en algunas de las escuelas primarias en donde se realizan las prácticas.

El primer testimonio muestra la protesta de un alumno frente al anuncio que hizo el maestro con relación a que, desde el inicio del semestre, los hombres tendrían nueve de calificación y las mujeres diez, debido a que aquellos, por lo general no cumplen con las tareas o, las entregan mal organizadas, sucias e incompletas.

La otra opinión da cuenta de la persistencia de creencias y prejuicios con relación al cuerpo de las mujeres, sobre todo si éstas se preparan para ejercer la profesión docente. En los párrafos siguientes mostraré los factores que influyen para que persistan los estereotipos genéricos y cómo repercuten en el estudiantado.

Recojo la idea de Davini respecto a que los sujetos que convergen en las (IFD) han internalizado tradiciones que se entrelazan con elementos nuevos que acaban por reforzarlas. Estas tradiciones son construidas históricamente y llegan a institucionalizarse de tal forma que se encuentran ya “*incorporadas a las prácticas y las conciencias de los sujetos*”⁶⁸ (Davini 1995:20), y sobreviven en la organización, en las prácticas, en el currículum, así como en el modo de percibir y actuar de los sujetos.

Una de estas tradiciones es la normalizadora, que surgió de la necesidad de moderar comportamientos. El recuento que a través del discurso de Baranda hace Aurora Elizondo, permite saber que en nuestro país, dicha tradición entró en vigencia al finalizar el siglo XIX, ya que en 1887 se inauguró la normal de la ciudad de México, cuyo programa que sirvió de norma y dio la regla a la que debía sujetarse la enseñanza, a la vez que contemplaba enseñar a enseñar (Elizondo, 1988: 25)

⁶⁸ Cursivas en el original.

Más de un siglo después y en diferente espacio geográfico, los sujetos sexuados que interactúan en las (IFD), durante la convivencia diaria, manifiestan pautas culturales de comportamiento que en este caso se convierten en vehículo para expresar la tradición normalizadora.

De la tradición normalizadora, emerge la comparación del maestro como modelo de comportamiento, producto de la influencia doctrinaria del positivismo (Pérez, 1993:128) algunos de cuyos rasgos fundamentales pude identificar durante las interacciones áulicas en el ISENCO.

Esta imagen denominada del “Buen maestro” como tarea moralizadora busca, inculcar lo que el docente “debe ser”. Una de sus principales responsabilidades será moldear la conducta de quienes están bajo su responsabilidad, tarea también encomendada a las mujeres dentro de la perspectiva de la maternidad tradicional, entendida como renuncia y entrega sin límites y que guarda similitud con algunos rasgos de la tradición normalizadora, en el sentido de que ambas pretenden cumplir con la tarea de vigilar y moldear comportamientos, dificultando la conformación de los sujetos. Además, históricamente, en las dos se ha pretendido que el trabajo se realice de manera desinteresada y sin la adecuada remuneración económica.

En este sentido, la imbricación que entre ellas existe, dio lugar a que durante la práctica docente, comportamientos asignados al estereotipo femenino (aunque no sólo fueron las mujeres quienes los expresaron) se convierten en vehículo para la expresión de rasgos pertenecientes a la tradición normalizadora, los que colaboraron a la creación de una imagen del docente que conserva rasgos de apostolado y guarda relación con la imagen idealizada de la mujer-madre de quien se espera renuncie a sus expectativas y deseos, para asumir el encargo exclusivo de quienes le rodean, en función de una actitud que la convierte en “ser para otros”, “no para sí”, lo que en el ámbito de los estudios de género se conoce como maternalidad (Hierro, 1998: 99). A lo anterior se agrega el hecho de que,

durante las interacciones áulicas entre docentes y discentes, se dé un trueque afectivo (maternaje) (Abraham, 1985), (de Mello1988), (Aguilar y Sandoval 1991), (Salinas, 1988) que cuando se presenta como expresión de la tradición normalizadora, pareciera tener como objetivo lograr el control y la direccionalidad de alumnos y alumnas. Desde esta perspectiva es que la docencia adquiere rasgos del estereotipo femenino, definido desde “un discurso tutelar: apoyo, ayuda, segunda madre” (Davini, 1995: 23), dando lugar a la construcción de una imagen proteccionista del trabajo docente.

3.1. Actitudes y comportamientos que colaboran en la construcción de la imagen del “Buen maestro”

De vez en cuando, el clima de buenas relaciones se interrumpe al surgir conflicto de intereses entre directivos y parte del alumnado, particularmente si éste no se apega del todo al reglamento y aquéllos intentan poner en práctica medidas disciplinarias heterónomas, como sucedió cuando uno de los grupos decidió no asistir a la escuela a la única clase que tendrían. Ante este hecho, el grupo fue expulsado hasta que sus padres, madres o tutores se presentaran. Llegaron casi de inmediato y algunas(os) asumieron actitudes críticas, frente a lo que consideraron como ejercicio unilateral de la autoridad.

Los ánimos se caldearon y las autoridades del plantel, de manera decidida defendieron su enfoque disciplinario. Al lunes siguiente, durante la ceremonia cívica, se hizo referencia a que en esta escuela se conservaría la disciplina y que, si bien algunos padres de familia habían protestado, afortunadamente habían sido pocos. El grupo aludido mostró su desacuerdo abucheando ruidosamente la intervención del director, quien conservó la calma y se mantuvo firme en su decisión de que en la escuela no se perderían clases.

Al comentar con la maestra del grupo en el que realicé la observación, respecto a este evento, al principio mostró una cierta reticencia para opinar, luego al recordar el hecho, esbozó una media sonrisa y argumentó no haberse enterado del todo porque ella salió con un grupo a una excursión, una vez que salieron de

clase. A medida que va hablando, expone su opinión abiertamente y muestra desacuerdo con la forma en que se abordó el problema.

Ma: Y me di cuenta de... un... una madre de familia que estaba regañando a la hija pero a la vez la estaba defendiendo.

(Luego, opina que es importante que desde el momento en que van a inscribirse se pongan en claro las reglas del juego e incluso por escrito)

Ma: ¡Se les den a conocer por escrito (...) darles un papel a leer, de tooo-das-las- co-sas – a- que- de-be –el- a-lum-no-su-je-tar-se, días festivos o suspensión y es que supieron antes ellos...

(La maestra, se queda reflexionado un momento y luego continúa)

Ma: Supieron antes que iba a haber suspensión. (Entrev. 23/03/00: 9).

Lo anterior no constituye un hecho aislado, desde el momento en que se traspasa el cancel de ingreso al instituto, aparece fuertemente enraizada la idea de que la columna vertebral del perfil de egreso tiene mucho que ver con el “Buen maestro” y se busca inculcar lo que el docente “debe ser”; en este sentido, en forma constante, tanto directivos como maestros y maestras, a través de actitudes y opiniones, insisten en que una de las principales responsabilidades del magisterio es moldear la conducta de sus alumnos y alumnas; se hace así énfasis en que quienes aquí estudian se identifiquen como formadores, como modelo a seguir⁶⁹ por los niños y niñas que más tarde estarán bajo su responsabilidad, una vez que hayan logrado el grado de licenciatura en educación primaria.

Las charlas entre docentes, los mensajes emitidos durante las ceremonias cívicas, el discurso dentro del aula, las actividades sugeridas, las recomendaciones constantemente dadas, tienden a reforzar esta idea. Es ésta una parte de la policromática y multiforme imagen docente que se construye cotidianamente.

⁶⁹ Spencer (2000) cita a Joseph y Burnaford que denominan a esta imagen como modélica: estereotipo ideal de persona sacrificada, moral y paciente.

Entre los comportamientos docentes que colaboran en la construcción de esta imagen puedo destacar los que continuación describo.

3.2 Insistencia en la disciplina como base para construir la imagen del “Buen maestro”, o el trabajo docente centrado en moldear la conducta, algo similar a lo que acontece cuando se asume el rol de madre tradicional

De manera similar a las actitudes y comportamientos con los que algunas mujeres cumplen con el rol tradicional de la maternidad para colaborar en la regulación de comportamientos, la prescripción y los consejos fueron los principales medios que el maestro y la maestra utilizaron durante la práctica docente, para intentar lograr que alumnos y alumnas, en lo individual o en el grupo, asumieran determinadas conductas. Esta forma de relación, establecida con el grupo, sirvió de base para construir la imagen docente del “Buen maestro” en el que de manera clara se aprecia el entrecruce entre, tradición normalizadora y maternidad tradicional, lo que pude apreciar desde el momento en que se inició el semestre y se establecieron las reglas de juego respecto al tipo de comportamiento y formas de relación que se tendrían que observar durante las clases, tales como: no ingerir alimentos dentro del salón, cuidar y mantener la limpieza en el espacio áulico, requisitos que hay que cumplir para tener derecho a examen la forma de evaluar.

Un aspecto en el que se insistió mucho fue la puntualidad y asistencia como sucedió el primer día de clases cuando la maestra, luego de nombrar lista, utilizando un tono de voz entre afectuoso y aleccionador, se dirige al grupo con respecto a la importancia de la asistencia y la puntualidad. “¡Nada de que por estar con la novia se anden desvelando y al día siguiente no se puedan levantar!, ¡No!, ¡Hay que dormirse temprano, para llegar temprano a clases!” (Observ. 31/01/00).

El énfasis que ponen en sus recomendaciones al dirigirse a un grupo integrado por personas jóvenes, como si se tratara de niños y niñas, muestra que uno de los aspectos que parecen ser preocupación central entre el maestro y la maestra que desempeñan el papel de formadores, es colaborar en la construcción de

herramientas para que, los(as) futuros docentes, -en el momento en que desempeñen su profesión- se esmeren en moldear el comportamiento de sus alumnos y alumnas. Así, los diferentes comportamientos del estudiantado normalista, así como las diversas formas de relación que se establecen dentro del salón de clase, son aprovechadas para insistir en la importancia de que el personal docente sea ordenado, responsable, bien presentado; que en el futuro, cuando ya estén frente a los niños y niñas insistan en la puntualidad, el cumplimiento de tareas, el cuidado del mobiliario, de los útiles escolares, el edificio escolar, pero sobre todo, que siempre tengan el cuidado de que sus mandatos, órdenes e indicaciones, sean acatados por quienes están bajo su responsabilidad.

(La maestra ha solicitado al grupo que escriban sus nombres en una hoja en blanco y que lo hagan con pluma, con el que deben repintar una y otra vez los trazos. Al darse cuenta que algunos utilizan lápiz, con voz clara se dirige a ellos.)

Ma.: ¡Les dije que con pluma, no con lápiz!

(No hay ningún comentario por parte del grupo, ella continúa caminando al tiempo que recalca)

Ma. ¡Es importante obedecer al maestro que está dando la indicación! (...) ¡enseñarle [al niño(a)] a respetar, a que cuide lo que hay en el salón!

(El tono de voz que emplea hace sentir como si estuviera dirigiéndose a los niños y niñas que serán los futuros alumnos de los que ahora la escucha con atención)

Ma: ¡Las mesas, son para escribir!, ¡No para bailar en ellas!
(Todo mundo permanece en silencio, mientras una y otra vez, utilizando la pluma repintan su nombre) (Observ. 31/01/00:11).

En este sentido, las actividades que se realizan durante las sesiones de trabajo, tienen para la maestra un doble cometido; por medio de ellas busca alcanzar los objetivos trazados y, al mismo tiempo que le sirven de ejemplo respecto a cómo los y las futuras docentes pueden ir construyendo hábitos de responsabilidad, organización y cuidado en los niños y niñas que pronto atenderán a fin de que cada día acudan a clases con todo el material que se requiere para trabajar.

“Les falta traer un diccionario... siempre. ¡Hagan de cuenta que es el papel del baño, que vamos a traer día-río, por lo

que se nos ofrezca! ¡El lápiz... dia-rio por lo que se nos ofrezca!, ¡La pluma dia-rio! El diccionario es in-dis-pen-sa-ble, ¿por qué?, Porque... vamos a leer. ¡Palabra que no entienda, que no comprenda...! Van a sacar su herramienta, (...) el diccionario (Observ. 01/03/00: 18).

Durante sus clases, la maestra aprovecha cualquier ocasión para insistir en la creación de hábitos de orden y limpieza, cuidados de materiales. Esto lo considera de vital importancia para los futuros docentes, quienes a su vez tendrán que enseñarlos a los niños y niñas que estarán bajo su responsabilidad.

(La maestra solicita a la jefa de grupo un programa de trabajo, ésta lo busca en el armario que está repleto de diferentes objetos. Luego de múltiples esfuerzos, por fin encuentra el texto solicitado y lo entrega a la maestra, al mismo tiempo que le solicita hablar con el grupo.)

Jefa de grupo: ¡Muchachos, yo ya me cansé... de decirles que no debemos poner cosas que no son de ahí, en el locker!, ¡les vuelvo a repetir!, ¡no es nada para que guarden ahí hojas... y botes... y planeaciones! ¡Es para los libros que nosotros necesitamos para dibujo y está ya lleno de copias, lleno de planeaciones! ¡Está un revoltijo que ya lo ven!

(La maestra se dirige al grupo).

Ma: Este... Yo también... les dije una vez, creo que el primer día, que hay que conservar el área donde estamos trabajando en buen estado, limpio... porque... ¡imagínense que viniera orita... cualquier... autoridad!, ¡que viniera el gobernador!

(Al decir lo anterior, la maestra camina hasta el lugar donde se encuentra el armario y se para junto a él, en tanto que mediante sus palabras hace hablar al gobernador).

Ma: "Una foto maestra."

(Como toda el área cercana al armario está llena de botellas, cartulinas y muchos objetos, todo mundo suelta la carcajada de pensar cómo saldría una foto allí tomada.)

Grupo: ¡ja, ja, ja...!

Ma: ¡Ah... eh... a ver...!

(Ahora, la maestra camina de un lado a otro, haciendo evidente el montón de cosas que allí se encuentran. Mira de arriba hacia abajo recorriendo con la mirada cada objeto.)

Ma: ¿Qué va a decir el periódico?

Aa: ¿Cómo ven?

Ma: Entonces... ahí vemos... este... que... no... ¡Ay! ¡Vamos a esmerar! ¿No? No, no, ¡espérenme... espérenme...! (...)

¡Pa' qué limpiamos...!

(En estos momentos, todo el grupo escucha en silencio)

Ma: ¡Todo el material a su casita, llévenselo!, ¡No lo tiren!
¡Guárdenlo! ¡Pero es que... ya están acostumbrados a... a dejarlo aquí! Es importante que cada cual se lleve sus pertenencias, tengan allá una caja, enrollen su material en una cajita y ahí... guardadito, pues este... se va conservar mejor, cuando lo ocupen pues ya saben que ahí está. Es importante... o... imagínense si no tuvieran esos archiveros ahí, pues... de mano. (Observ. 06/03/00:31).

Si bien al principio el grupo reaccionó con risas y bromas, paulatinamente escuchó con atención las recomendaciones y pudieron percatarse de la necesidad de limpiar y despejar el área. Es importante señalar que el argumento que se les presentó además de que tuvo que ver con la necesidad de aprender a ser organizados y convivir en un ambiente limpio, también advertía el riesgo de ser descubiertos como sucios y desordenados por una autoridad y, tal vez por la prensa que publicaría la foto con el gobernador.

El tipo de práctica docente y las opiniones de la maestra permiten conocer la importancia que para ella tiene el hecho de que los alumnos y alumnas se preparen para desempeñar un papel eficiente y posean elementos que respalden la enseñanza-aprendizaje y la conformación de hábitos de cuidado y orden en sus alumnos y alumnas, cuando vayan a las aulas de primaria. En este sentido, pone especial interés en que los trabajos que presenten, como las planeaciones, las tareas cotidianas, tengan buena presentación, letra uniforme y simétrica, buena ortografía. Insiste en que los cuadernos tengan buena presentación y limpieza.

Algunas actividades y comportamientos tienden a reforzar la imagen proveniente de la tradición normalizadora y su objetivo es poner en práctica esa tradición, mediante sanciones, acciones ejemplificadoras o “reparación del daño” en caso de que el grupo o los individuos no cumplan con las reglas y acuerdos. Así, si alguien no asistió a clases, la maestra lo tiene bien presente y en la siguiente sesión ordena a esos alumnos o alumnas una tarea especial, la que por lo general tiene que ver con el arreglo del salón. “¡Hey!, ¡Los seis que se fueron allá a jugar!, ¡van

a hacer la limpieza del salón, ustedes saben a qué horas lo hacen!, ¡no sé [cuando] ustedes van a hacer la limpieza!” (Observ.02/03/00: 1)

Si durante el proceso de enseñanza y aprendizaje existe la posibilidad del diálogo y la construcción conjunta de saberes, cuando se hace referencia a la formación de hábitos y valores en los alumnos, el lenguaje utilizado tiene invariablemente las características de la prescripción. Aquí no hay lugar a dudas, los consejos o recomendaciones que se dan son enfáticos, claros, precisos y sin lugar a réplica, tal como se aprecia en la intervención de la maestra.

” (...) se enojan porque uno les llama la atención, pero es necesario ver eso. ¡Somos formadores!, ¡van a ser formadores de niños!, ¿Cómo van a hacer para que el niño sienta y viva esos valores?, (...) ¡Van a formar... niños mexicanos, [niños] colimenses! ¿Cómo le van a hacer para que el niño sepa valorar, sepa respetar, sepa ser tolerante, que respete las decisiones, (...) y prácticas de los demás? ¿A ver?” (Observ. 02/03/00:17).

La prescripción y el uso de un tono de voz persuasivo y como si diera una especie de catecismo, fueron utilizados por la maestra para referirse a la necesidad de que el alumnado aprenda a expresarse, aprenda a desenvolverse y no permanezca callado o muestre timidez, para lo cual se requiere que los niños y niñas tengan confianza con el personal docente. “Es preciso hacer que el niño tenga confianza en el maestro, hablarle con la verdad” (Observ. 06/03/00: 11).

3.3. La maternalidad y el maternaje, fantasmas que permanecen en el aula e influyen en la construcción de una imagen proteccionista del docente

Describiré y analizaré de manera pormenorizada los comportamientos, actitudes y opiniones de docentes y discentes, que contribuyen en la conformación de este tipo de la imagen en torno al docente, en un contexto áulico complejo y en continuo cambio, en el que se realiza un aprendizaje y una enseñanza que de acuerdo a diversas opiniones (Doyle, 1980; Pérez 1983; Erickson, 1989), “(...) toda situación de enseñanza, (...) es incierta, única, cambiante, compleja y presenta

conflicto de valores en la definición de las metas y la selección de los medios.” (Pérez , 1992: 133).

Es en este contexto que se da un entrecruce de imágenes idealizadas del quehacer docente y el rol de madre tradicional, cuyas características, culturalmente asignadas a las mujeres, pero que en el aula no fueron ellas las únicas que las expresaron. En efecto pude darme cuenta de que:

- Durante las interacciones cotidianas, entre docentes y dicentes aparecieron manifestaciones relacionadas con los roles sexuales, los que generaron una diversidad de comportamientos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, cuando el trabajo se realiza en forma grupal, y paradójicamente la corresponsabilidad se dejó de lado, ante el riesgo de no lograr la calificación y por ende la promoción, unas cuantas personas (sobre todo las mujeres) asumieron las tareas que otros u otras(os) incumplieron.
- El desempeño profesional de la maestra y el maestro, que influye en la forma en que en diferentes momentos entienden y asumen su responsabilidad, su concepción respecto a la autoridad y disciplina, las estrategias de evaluación y promoción.

En algunos eventos, alumnos y alumnas asumían comportamientos diferenciados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como el deseo de participar en la socialización de conocimientos; en el cumplimiento de tareas; la presentación y calidad de los trabajos realizados; la forma de participar en situaciones problemáticas y la búsqueda de soluciones.

Diversos reportes de investigación en el campo educativo (Lomas, 1999), (Marrauri, 1999), (Piussi, 199), (Stromquist, 2000), (Subirats y Bruller, 1987) (Subirats, 1999) muestran que el hecho de que, desde temprana edad se socialice a las niñas en torno a la asunción de múltiples responsabilidades, ha contribuido para lograr ingresar a las instituciones de educación superior, en donde han

obtenido notables resultados académicos: en un mundo tan competitivo, esta tarea que no ha sido del todo fácil, por lo que los esfuerzos las mujeres se multiplican, al verse obligadas a demostrar más sus capacidades y cualidades que sus compañeros⁷⁰. Sin embargo, el entrenamiento constante en la superación de obstáculos les permite tener más disciplina para el cumplimiento de sus obligaciones y tareas (Pérez, 1999).

En el ISENCO, esto es muy visible, pues son las alumnas las que fundamentalmente participan durante las clases. Responden a las interrogantes, socializan los conocimientos y en los tiempos convenidos con el personal docente entregan trabajos y tareas que se distinguen por su orden y limpieza. Como las clases casi siempre se basan en el intercambio de conocimientos, la participación de las jóvenes permite el dinamismo y hace posible que el personal docente pueda organizar un trabajo con base en el diálogo, para propiciar la reflexión y el análisis.

Su ímpetu para participar las lleva a que si bien solicitan el uso de la palabra, no siempre esperan a que se les otorgue, y con gran fluidez hacen uso de ella, en el momento que deciden. Esto origina que las participaciones sean simultáneas y difíciles de entender. Ante esta situación, el personal docente requiere una gran cantidad de recursos físicos, académicos, psicológicos para poder coordinar y lograr la construcción de conocimientos, en un lugar que en ocasiones se torna caótico.

En la mayoría de las veces, fueron los alumnos -aunque no todos- quienes menos interés mostraron para intervenir. De los nueve que forman parte del grupo, sólo dos invariablemente mostraron iniciativa y liderazgo, el resto, con gran sentido

⁷⁰ Otro factor que puede influir en este hecho es que en el mercado de trabajo es mayor la exigencia del nivel de escolaridad a las mujeres para lograr tener ingresos semejantes a los de los hombres. Datos proporcionados por la Comisión Nacional de Naciones Unidas para América Latina y el Caribe muestran que las mujeres requieren cuatro años más de escolaridad para competir con ellos en los salarios (Stromquist, 2000:23).

práctico, trataron de encontrar las formas menos complicadas de salvar obstáculos para alcanzar los objetivos, el cumplimiento de tareas, la calificación y/o promoción.

Prefieren lo lúdico, y cuando las clases se suspenden salen del salón para charlar con sus amigas, compañeros o con la novia. Es común que en los eventos en que participan busquen alguna forma de divertirse y bromear, para pasar mejor el rato. Cuando participan en eventos deportivos en los que van a representar al instituto, se las ingenian para apoyarse mutuamente y lograr que no sólo los integrantes del equipo salgan del salón o de la ciudad, sino que el resto de sus compañeros los acompañen.

(Este día el grupo no está completo, pues la mayoría de los alumnos se fueron a jugar futbol a la normal de Ciudad Guzmán, Jal Sólo hay dos hombres, las mujeres están todas. Pregunto a uno de los alumnos la razón por la que él no fue con sus compañeros)

E: ¿y tu no quisiste ir?

Ao: No... Pero también van muchos que...

E: ¿Nomás de paseo?

Ao: Nomás de paseo... la mitad juegan y la mitad...

E: De porra. En este caso fueron puros hombres, ¿No?

Ao: Eí. (Sic)

E: Nomás ustedes dos se quedaron.

Ao: Se fomenta más el deporte en el hombre.

E: ¿Sí? ¿Las chicas no juegan? ¿O qué? ¿No las invitan los maestros de educación física?

Ao: Las mismas del grupo sí, pero... más los hombres...

(El alumno ya no comenta nada y continúa buscando información en uno de sus libros) (Entrev. 23/03/00: 43).

Parece que como parte de su formación, los varones buscan la forma más sencilla de resolver sus problemas con ahorro de esfuerzos, como lo muestran las palabras del maestro, quien trata de recomendar al grupo que realicen sus tareas y resuelvan los problemas sin buscar muchas complicaciones.

(En el grupo se comenta en torno a las dificultades que han encontrado durante las prácticas que realizan en diferentes escuelas primarias, un alumno dialoga con el maestro)

Ao: Lo que yo te digo es que... hay escuelas [de las] que... sales... ¡quebrándote la cabeza! ¿Qué vas a hacer mañana?, ¿cómo le vas a saber para... sacarlos, para salir

del embrollo en que están metidos muchas veces los grupos?

Mo: Pero recuerda... nunca debes olvidar que (...) todos los grupos exigen. Lo más importante sería... descubrir primero... una alternativa que te permita realizar las cosas con el menor tiempo, más eficaz y con menos cansancio. Hablemos... [Hay que pensar] soy más práctico, peero... aquí el problema es que es que al maestro le gusta quebrarse la cabeza (Observ. 08/03/00: 32).

La forma de resolver los problemas de manera práctica y sencilla, aparece durante las sesiones de trabajo, como sucedió el primer día de clases, cuando el grupo no contaba con materiales para realizar las actividades, ante lo cual el maestro buscó una alternativa: “Como no han llegado los libros, vamos a escribir.” Ante esta situación uno de los alumnos hace una propuesta: “¡No!... ¡No hay que escribir...! ¡Mejor sacamos copias...! El maestro acepta: “¡Ve tú a sacarlas!” (Observ. 30/11/99). Como se puede apreciar, tanto el maestro como el alumno buscaron y pusieron en práctica la manera más fácil y sencilla de resolver los problemas.

Con frecuencia, los alumnos olvidan llevar materiales para trabajar, así sucedió en las clases de Ciencias Naturales, que son muy dinámicas e invariablemente la maestra les solicita diversos recursos materiales para realizarlas. Casi siempre estos materiales son de reciclaje como botellas vacías, maderos que se pueden recoger de los árboles, cáscaras de fruta, vainas o semillas de plantas silvestres que en la ciudad se pueden encontrar en cualquier parque o camellón. Por lo general, son los jóvenes quienes llegan al salón sin los recursos solicitados, por esta razón, la maestra va de mesa en mesa para verificar quiénes no cumplieron con el cometido, como se verá enseguida.

(Integrados en equipos, alumnas y alumnos se disponen a machacar los materiales que trajeron para verificar la presencia de grasas. La maestra camina entre las mesas y al darse cuenta que en su lugar uno de los alumnos no tiene ningún material en su mesa, se dirige a él.)

Ma. Tú no trajiste nada ¿verdad?

(El alumno titubea y uno de sus compañeros pareciera responder por él)

Ao2: Yo traje muchos cacahuates.

(Pareciera con esto decir que los puede compartir, la maestra no dice nada y continúa con las indicaciones)

Ma. Primer paso,

(En tanto el alumno que aparentemente no trajo nada se inclina y trata de abrir su mochila, al tiempo dice)

Ao: Aquí traigo aceite.

(La maestra ya está dando la espalda a ese equipo y no volteo a ver al alumno éste, no saca nada de la mochila)

Ma: Cuadrado... una hoja.

(El alumno parece seguir buscando en la mochila, al parecer tampoco trae hojas, porque viendo a uno y otro lado del grupo lanza una pregunta)

Ao: ¿Quién trae una hoja?

(Nadie responde y la maestra ya se ha alejado de ese lugar, y caminando por el resto del salón, continúa dando las indicaciones) (Observ. 02/03/00: 5)

Por otro lado, aunque los alumnos saben que no es fácil lograrlo, procuran que el personal docente no sea estricto en las fechas límite para la entrega de trabajos, o buscan la forma de obtener prórrogas. Para ello recurren a las bromas o a la persuasión, que es respaldada por todo el grupo, luego de que uno de los alumnos toma la iniciativa y en voz alta reflexiona en torno a la entrega de los informes correspondientes a las prácticas. “Lo que decían de los informes, ¿qué importancia tiene llevarlos una semana antes, o un día antes? La importancia es la misma, a lo mejor utilizo una semana más y [lo elaboro más] amplio y muy acá.” (Observ. 08/03/00:32) Ante esto, el grupo hace guasa, pero espera que el maestro acepte prolongar el tiempo para la entrega del trabajo solicitado, el alumno se da cuenta de la reacción de sus compañeros(as) y continúa argumentando. “[Si el informe] está concreto y está bien hecho, o sea... no tiene nada que ver el tiempo.” (Observ. 08/03/00: 32) Ante la insistencia, pese a los esfuerzos del solicitante, el maestro se mantiene firme bajo el argumento de que hay quienes se esfuerzan por cumplir a tiempo con sus tareas, y no sería justo que se les diera tolerancia a quienes se retrasan.

Durante casi todas las sesiones, la mayoría de los alumnos permanecieron en silencio o comentaron, con quien estaba a su lado de cuestiones ajenas a los contenidos de la clase, reservando su participación para cuando el personal docente se los solicita. Tanto la maestra como el maestro están conscientes de

esta situación, e implementan diferentes estrategias para tratar que los alumnos se integren a las dinámicas grupales y, puedan mostrar los avances que han logrado, tal como sucedió en un momento en que analizaban los resultados de una investigación que da cuenta del comportamiento diferenciado de niños y niñas dentro del salón de clases.

(Una alumna lee las conclusiones del reporte de investigación)

Aa1: Las niñas cuando hablan, suelen hacerlo de una manera más cuidada y precisa, con más relación a la pregunta formulada. Toman la iniciativa menos veces pero sus respuestas son mejor estructuradas.

(La maestra invita a que se entable una discusión al respecto)

Ma: A ver... ¡órale...! discusión... ¡ ¡niños y niñas!

Aa2: ¿Que las niñas son más listas que los niños?

Ma: a ver... a ver... quiero ver... quiero ver...

Aa3: Que somos más listas las mujeres.

(La maestra intenta establecer el debate, pero los chicos no dicen nada. Entonces ella los anima.)

Ma: ¡Defiéndase hombres...! ¡Defiéndanse muchachos... eh!

¡Quiero ver ¡

Aa4: Mmmm...

(Los chicos permanecen en silencio y las chicas ríen y comentan esperando la respuesta.)

Aa5: A ver, ¿qué pasa?

Aa6: Nada pasa maestra.

(La maestra camina de un lado al otro del salón al tiempo que ríe ante el silencio de los muchachos.)

Ma. A ver...

Ao1: Es que ellas se comparan (...)

(Una de las alumnas opina respecto a sus compañeras)

Aa4: Aquí las mujeres son rolleras.

(La idea es retomada rápidamente por los alumnos)

Ao2: Sí, las mujeres son rolleras.

Ao3: Son rolleras... sí son rolleras.

Ma: Rápidamente contestan.

A7: Sí... contestan más pronto las mujeres que los hombres.

(Ante la insistencia, sólo dos alumnos participaron, el resto permaneció en silencio) (Observ. 02/03/01: 18).

El intento de debate termina con la intervención de la maestra, quien les dice que el resultado de esta investigación puede ser aprovechado para que cuando ellos vayan a las escuelas primarias a realizar sus prácticas, observen si en Colima sucede algo similar a lo que señala el reporte.

Si durante las clases los alumnos se muestran ausentes, la maestra procura despertar en ellos el interés para que participen, al darles la palabra aunque no la soliciten, al mismo tiempo que procura que la intervención de las alumnas no constituya una interferencia que impida que sus compañeros puedan reflexionar y construir la respuesta solicitada. Así, cuando formula una pregunta y varias alumnas pretenden responder, la maestra prefiere interrogar a un joven que a primera vista parece estar totalmente ajeno a lo que sucede en la clase. Con desconcierto el alumno trata de entender sobre qué se le interroga y apurado titubea. Ante esto, una de sus compañeras trata de apoyarlo y la maestra interviene.

Ma: Quiero que me conteste él.

(El joven permanece en silencio y varias de sus compañeras empiezan a decirle lo que debe contestar, entonces, de nuevo interviene la maestra.)

Ma (...) No quiero que al que esté respondiendo le avienten cápsulas. ¡Ándale!, ¡órale!, ¡dilo! ¡No, déjenlo! ¡Dejen ustedes que los niños contesten cuando vayan a las prácticas! (Observ. 02/03/00: 12).

Para el maestro, que desde el semestre anterior trabajó con este grupo, es clara la diferencia de comportamiento y la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos y alumnas, y desde la primera sesión de trabajo, así lo hace saber. Incluso, ante la falta de cumplimiento de sus tareas y obligaciones, toma medidas especiales con los alumnos, éstas se refieren a las calificaciones y de manera clara se los dice.

Mo: Acuérdense que al iniciar el semestre, todos tienen diez y según cumplan con el trabajo van bajando puntos... Bueno no, los hombres tienen nueve... las mujeres tienen diez.

(Protesta generalizada por parte de los alumnos, uno de ellos es el que más se enoja y reclama con tono de voz enérgico.)

Ao: A ver, ¿por qué? ¡Eso no se vale, por qué a las mujeres les pone diez y a nosotros nueve!

Mo: Porque ustedes no hacen las cosas bien, traen unos trabajos, todos sucios y mal hechos. No cumplen con las tareas, no traen lo que se les pide. ¿Cómo les voy a poner diez?

(El maestro permanece sereno, como si reafirmara algo que ya entre él y los alumnos ha sido discutido. Por su parte, el alumno hace muecas de enfado y se agacha muy molesto. Sólo otro de sus compañeros le acompaña en la protesta aunque lo hace de manera leve y con palabras dichas entre dientes, los demás, nada dicen. Las mujeres también permanecen calladas) (Observ. 30/01/00:4).

La iniciativa de los estudiantes para intervenir, aparece cuando se dan cuenta que carecen de participaciones registradas en los cuadros de seguimiento por lo que tendrán problemas para alcanzar el promedio. Entonces, con cierta ansiedad e insistencia, solicitan la palabra y a veces queriendo sorprender al personal docente exigen que se les anoten puntos sin haber participado o a pesar de que sus respuestas no hayan sido del todo adecuadas. Cuando el personal docente se da cuenta que de que los alumnos pretenden acreditar una participación inexistente, los chicos no se inmutan ni parecen sentirse cohibidos e insisten, hasta que logran que se les dé la palabra, y en ese momento, mediante la recopilación de contenidos aportados por quienes antes emitieron opiniones, logran articular participaciones que les favorezcan en el registro.

(Luego de terminar una serie de actividades, la maestra se dispone a anotar a quienes intervinieron. Hombres y mujeres empiezan hacen esfuerzos para ser tomados en cuenta; algunos(as) ni siquiera participaron, pero indistintamente llaman la atención de la docente gritando su número de lista. Las voces se multiplican y se acallan unas con otras).

Aa1: Maestra... maestra... ¿A mí me puso calificación?

Ma: Sí.

(Alumnos(as) continúan gritando sus respectivos números a fin de que la maestra registre la calificación respectiva, de vez en cuando la maestra interroga para confirmar si el número que escuchó es el correcto)

Aa2: ¡Quince!

Aa6: ¡Cinco!

(Desde su lugar y levantando la mano uno de los alumnos menciona su número)

Ao: ¡El uno, maestra!

Ma: ¿El uno?, ¡No supiste, chulo!

(El grupo suelta una carcajada; el alumno no se intimida y con una sonrisa se defiende asegurando que sí participó.)

Ao: ¡Sí!, ¡Siquiera le contesté!

(Luego que la maestra hace sus anotaciones e identifica a quienes no tienen registro para hacerles preguntas individuales previa selección, da la palabra al alumno que al principio pretendía que le anotaran puntos sin haber tenido participación y no lo logró. Ahora recibe la oportunidad.)

Ma: A ver... ¡fuerte, pa (sic) que te oigan allá, eh uno!

(El alumno inicia su respuesta, mientras tanto, inclinada la maestra registra en su libreta la participación.)

(Observ.23/03/00:31).

Un factor que favorece esta forma de comportamiento entre los alumnos es la preocupación de sus compañeras por llenar los huecos o vacíos que ellos dejan, por asumir tareas que ellos no cumplieron, tales como facilitarles los apuntes de clases a las que no asisten, prestarles las planeaciones para que mediante el copiado puedan elaborar las suyas.

El comportamiento diferenciado entre hombres y mujeres se acentúa cuando tienen que realizar trabajo grupal. Esta modalidad implica que para obtener calificación, todos(as) deben participar, sin embargo, la inconsistencia en la participación de los varones volvió a aparecer en algunas actividades extracurriculares. Ante esta situación, en las mujeres aparecieron rasgos ligados a una faceta de la maternidad tradicional, tales como el apoyo, cuidado y la protección a los demás, para lo que incluso realizaron tareas que estaban bajo la responsabilidad de algunos de ellos.

Diversos ensayos y trabajos de investigación muestran que la maternidad se aprende con la práctica (Beauvoir, de 1981) (Burín, 2000), (Colegrave, 1993) (Friday, 1994), (Lagarde, 1990). Para algunas mujeres, este aprendizaje empieza desde la niñez, ya sea mediante juegos o por tareas que tienen que desempeñar dentro del hogar, como el cuidado y atención de sus hermanos y hermanas, hecho que durante las últimas décadas es más frecuente, debido a que una gran cantidad de madres de familia se han incorporado al mercado de trabajo, lo que ha influido para que algunos niños y jóvenes sean ya también responsabilizados de esta tarea.

En el ISENCO cuando menos cinco de las integrantes del universo estudiado cuyas madres trabajan asalariadamente, colaboran en el cuidado y atención de sus hermanos(as), son responsables directas de diversas labores domésticas, lo que influye para que su tarea como estudiantes resulte más complicada, al asumir una doble o triple jornada de trabajo.

Aa: ¡Yo soy la más grande de mi casa! Mi mamá se va a trabajar, trabaja en Armería y pues como vivo en Coqui... [Se refiere a la cabecera municipal de Coquimatlán] se tiene que venir temprano, porque entra a las dos, entonces [al regresar a casa] a mí me toca... si no hizo la comida, ver si la... prepararla... o ver si... pues atenderlos, darles de comer, ver pues que hagan la tareeee y eso. A veces mis hermanitos están de genio y ¡ay... no los aguanto! (...) tengo un hermano hombre y tres... mujeres, somos cinco. Mi hermano se va... con mi papá a ayudarlo a trabajar o si no, tiene que venir aquí a la escuela, está ahí en sexto de bachillerato y mis otros hermanitos uno está en la secundaria, dos están en la secundaria y una en la primaria, pero ¡ay, no...! ¡A veces no se aguantan! Eso me cansa, además de tener que estudiar, preparar clases, preparar prácticas... se hace pesado (Entrev. 17/05/00: 8).

Se dan también situaciones en las que no sólo se ocupan del cuidado de los más pequeños, sino que tienen que trabajar en diferentes actividades a fin de obtener recursos económicos para subsistir. Tal es el caso de la maestra cuyo trabajo observé, quien desde niña asumió tres jornadas; estudiar, colaborar en el trabajo doméstico y trabajar asalariadamente a fin de allegarse recursos y colaborar en el sostenimiento familiar.

Ma: (...) hice mis estudios en una primaria y trabajaba también de... ayudando a una persona con su niño y me daba la comida. (Su voz revela una cierta nostalgia) y de ahí... ya, este... en sexto año, ya no trabajé cuidando niños de "pilmama" sino que me fui a una tienda de abarrotes porque me enseñé también a... a conocer la báscula, el peso y... inclusive trabajé haciendo pues kilos de azúcar de frijol, medios kilos, tres cuartos. Ya de ahí, entré a la normal y seguí siendo dependienta de una tienda de abarrotes. (Entrev. 17/05/00: 13)

El aprendizaje del cuidado y la atención hacia los(as) demás, aprendido en el hogar y trasladado a las aulas, dio lugar a que cuando se realizaron actividades para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje o la realización de tareas tanto cotidianas como especiales, en las que debido a la inconsistencia para colaborar no era muy seguro que los alumnos quisieran participar; las estudiantes asumieron la responsabilidad, mostrando en el aula, comportamientos similares a los que desarrollan en su familia.

Este hecho fue evidente cuando tuvieron que preparar una ceremonia especial para presentar en el taller de artística. Se repartieron comisiones como traer y exhibir algunos videos con ceremonias semejantes, elegir y editar música, crear la coreografía, solicitar colaboración de acuerdo a las habilidades para diseñar la escenografía, convencer a quienes no querían participar, animar al grupo para realizar los ensayos necesarios, solicitar asesoría de uno de los maestros. Durante el ensayo, fueron las chicas junto con dos de sus compañeros, quienes verificaron cuáles pasos y evoluciones resultarían más adecuadas a los acordes musicales. Uno de los problemas más difíciles que enfrentaron fue lograr que dos de los cuatro alumnos participantes permanecieran en el salón y desempeñaran el papel que se les había asignado, ya que, cuando por un momento se suspendía el ensayo a fin de discutir las evoluciones, ambos alumnos abandonaban el aula. Una y otra vez, las chicas iban a buscarlos para rogarles que participaran. Sobre todo uno de ellos, al regresar al salón, siempre lo hacía protestando y con cara de enojo, actitud ante la cual las alumnas reaccionaban con ruegos y súplicas que pretendían ser lo más convincente posible.

El alumno renuente se encamina hacia la puerta del salón y tras él van varias alumnas. La cara del chico denota enfado o aburrimiento. Pese a que sus compañeras le llaman con insistencia, él no se detiene y con la cabeza agachada camina hasta salir del salón pero no se aleja mucho, sólo se queda en la banqueta apenas afuera de la puerta. (Observ.17/05/00:32).

Un nuevo problema surgió al discutir el tipo de vestuario que los hombres llevarían. Ante la probabilidad de que los alumnos no se presenten, sus compañeras asumieron la responsabilidad de confeccionarles los trajes, pues de lo contrario el grupo se quedará sin calificación. Se trataba de un short blanco sobre el que pondrían una especie de taparrabos elaborado a base de papel de china. Eso sería lo único que vestirían, por lo que el alumno más renuente de nuevo se niega a participar, aduciendo que él no iría sin camiseta.

Aa1: ¡Arriba, no van a llevar playera eh!

Aa2: ¡Ah sí, no!

Ao: ¡A no, qué!, ¡Ni madre!

(La alumna que primero intervino emplea un tono de voz que pretende ser convincente.)

Aa1: ¡Es sin playera!

Ao2: ¡Es sin playera!

Ao1: ¡A poco me voy a quitar la playera!

(La cara del alumno revela franco disgusto. Todo mundo intenta convencerlo)

Aa3: ¡Si enseñas tus (...) en la disco... que no las puedas enseñar aquí!

Aa2: A nosotros.

Ao3: ¡Ay, no es posible! ¿Y en la disco?

Aa4: ¡Ya te conocemos!

Aa5: Todo mundo en la disco.

Aa6: ¡Nadie te va a ver Memo!

(Esta alumna intenta convencer por medio de una suerte de engaño que a todas luces no se puede sostener.)

Aa7: ¡Si no te da pena enseñar en la disco y bailando strip tis, menos te debe dar aquí!

Aa8: ¡No, nos van a calificar!

(Por fin, el alumno parece convencerse, pero no dice nada. Entonces uno de sus compañeros interviene para reforzar el convencimiento.)

Ao3: ¡Pero todos se la van a quitar!

Aa9: ¡Todos!

(El alumno indeciso por fin acepta y el grupo se alegra y festeja ruidosamente)

Gpo: ¡Eeeeh... eeeeh! (Observ. 17/05/00: 16).

Esta actitud coincide con la de la maestra, quien en el primer día de clases, ante la carencia de textos, se presentó con una pila de libros que consiguió con alumnos del octavo semestre para facilitarlos a los actuales. De esta manera, desde el primer momento que inició su tarea, la maestra pudo garantizar la participación de

la totalidad del grupo mediante la lectura comentada. Para ello asumió la responsabilidad de conseguir personalmente los materiales necesarios, además de asegurarse que regresarían a manos de sus propietarios(as) Al entregarlos de uno por uno, elaboró una relación con los de los receptores y de los prestadores, a fin de garantizar que serían regresados a sus propietarios.

Ma: A ver, aquí traje libros que conseguí con sus compañeros de octavo semestre, porque como los nuevos todavía no han llegado y tenemos que empezar a trabajar, pues aquí los tengo.

(La maestra extiende el brazo y señala con la mano la pila de libros que ha colocado en su mesa. El grupo guarda silencio)

Ma: ¡Así que, ya saben, serán prestados y hay que cuidarlos mucho!

(Los entrega por orden alfabético. Al entregar cada texto, anota el nombre de quien lo recibe para de esa manera asegurar que se los regresarán y ella a su vez los hará llegar a quienes se los facilitaron) (Observ. 31/01/00: 15).

De nuevo se pudo constatar cómo durante el proceso de enseñanza- aprendizaje aparecieron mezclados elementos de la tradición normalizadora con las opiniones y actitudes de la maestra y de algunas alumnas que guardan similitud con el rol de la maternidad tradicional. Así, en ocasiones la maestra mostró excesiva preocupación por el grupo y se dirigió a sus integrantes como si se tratara de niños y niñas, incapaces de ser autosuficientes o con dificultad para cuidar materiales bibliográficos o audiovisuales que se les encomendaron, como sucedió cuando les entregó unas cajas que contenían audiocintas.

Entonces, [en el paquete] están dos cassettes, ¡no quiero que los vayan a perder, porque no los venden en alguna discoteca! ¡No los venden, eh! ¡Guárdenlo en su mochila!, ¡escúchenlo en su casa!, ¡regresan la cinta, la colocan ahí, de nuevo en su mochila! (Observ. 02/03/00:10).

Para los alumnos y alumnas, es claro que en ocasiones se les trata como menores de edad, que el tipo de disciplina no corresponde a una institución de nivel superior. Esto se hizo evidente el día en que uno de los grupos fue expulsado por no haberse presentado a clases. Ante esta situación, uno de los alumnos lo hizo

saber de manera clara a la maestra y en el diálogo que entablaron, el alumno manifiesta que al expulsar a un grupo por el hecho de no haber asistido a una clase, la dirección exageró, que lo único que se tenía que hacer era ponerles falta, doble falta, o extrañamiento y ya. En el argumento de la maestra se puede apreciar que hay momentos en que entiende disciplina como control, para saber qué y dónde andan los alumnos, ya que sus papás piensan que están en clase y ellos se fueron por ahí a vagar con los amigos o con el novio. El alumno de inmediato argumenta: “¡Maestra, pues ya... es problema de ellos!, ¡Ya están grandes! Ya si uno pierde clases es porque uno quiere, si no quiere uno entrar.” (Observ. 23/03/00 pp. 31-32).

3.4 La persistencia de estereotipos femeninos que contribuyen a la formación de una imagen docente proclive a la desvalorización

Cuando en el proceso de enseñanza - aprendizaje apareció la tradición normalizadora, fue posible identificar quienes integran el universo empírico pautas culturales de comportamiento, acordes a los estereotipos genéricos, que colaboran a la construcción de una imagen del trabajo docente, en el que prevalece la tendencia a la autodesvalorización tales como:

3.4.1. La renuncia al ejercicio de la autoridad

Al llegar a la escuela, tanto el personal docente como alumnas y alumnos traen consigo una historia de vida, producto de la convivencia cotidiana con integrantes de los diferentes grupos a los que pertenecen: familia, amigos(as), compañeros (as) de trabajo, grupo de pares, barrio, colonia. Como seres sexuados han internalizado creencias, valores culturalmente asignados y que durante su práctica docente se manifestaron a través de comportamientos, opiniones y actitudes.

En el caso de la maestra, mostraré primero aquellas que aparecen como una faceta de subjetividad femenina en donde pareciera que la falta de confianza en sí

misma le dificulta valorarse y comportarse como sujeto, aun cuando su desempeño profesional se realice en un contexto, en el que su papel le otorga ciertos privilegios sobre el resto del grupo. Durante las interacciones en el aula, pude identificar algunos comportamientos de la maestra que expresan alguna forma de desvalorización que le impidieron ejercer la autoridad que el grupo le ha otorgado.

Parto de la idea de que la autoridad es otorgada por los sujetos activos y que el poder sólo puede ser ejercido por aquellas personas a quienes la autoridad les ha sido otorgada (Balausteguitoitia y Mingo, 1999), (Piussi, 1999), y en ese sentido puedo afirmar que, en el caso de la maestra, la responsabilidad con que asume sus tareas como docente, las relaciones cordiales y de respeto que ha establecido con el grupo, influyen para que éste reconozca y otorgue una autoridad que en determinados momentos decidió no ejercer, tal como sucedió en una de las sesiones de trabajo, cuando el grupo no respondió a sus expectativas. Frente a las respuestas titubeantes del grupo, la maestra no atinó a buscar argumentos para lograr la reflexión, ni utilizó alguna de sus múltiples estrategias didácticas para que entre el alumnado cuando menos afloraran los recuerdos respecto a los contenidos sobre lo que se les interrogaba, sino que, decidió recurrir a la presión para lo que primero utilizó una especie de reproche y reclamo, y luego evocó la autoridad del director de la escuela, quien oficial y socialmente detenta el poder.

(La maestra interroga al grupo respecto a los contenidos que analizaron en la clase anterior; nadie acierta a contestar y todo mundo busca afanosamente en sus libros la posible respuesta. Ante este hecho, la maestra recorre con la mirada a todo el grupo al que se dirige con tono de voz que muestra desilusión)

Ma: ¡Ah, ya lo vieron!

(El grupo guarda silencio y con voz que muestra un dejo de decepción, la maestra continúa)

Ma: El segundo bloque tampoco.

(Varias alumnas intentan contestar al mismo tiempo. La maestra levanta el tono de la voz que ahora suena a reproche.)

Ma ¡Ni siquiera se lo aprendieron!

(Una alumna reacciona como defendiéndose.)

Aa: ¡Si sabemos de que... que trabajamos el primer bloque!
(La maestra contesta con energía y decisión.)
Ma: ¡Sí, pero... pero no saben el nombre!
Aa: Los contenidos... los seis los manejamos.
Ma: ¡Sí!... pero y qué tal si viene orita (sic) el director y me dice: "maestra, ¿y el segundo bloque? Lo saben maestro, pregúntenles". Hummm...
(De entre el grupo surgen varias risitas nerviosas.)
Ma: ¡Ah, que bonito maestra, que se le pasó decirles cómo se llama el bloque! (Observ. 01/03/00).

Este tipo de comportamiento guarda semejanza al asumido por algunas madres de familia, quienes mediante la figura paterna tratan de ejercer presión sobre hijos e hijas, para lograr el cumplimiento de tareas o pretender obligarlos a que asuman determinadas conductas. Al trasladarse al aula, la figura que se identifica como a quien hay que rendirle cuentas, es la del director de la institución. Lo anterior influye para que la conveniencia de realizar determinadas actividades de aprendizaje, no se presente como algo necesario y valioso en sí, sino por el temor a recibir el juicio o castigo de quien detenta el poder. Así, la figura del padre o de quien detenta algún tipo de poder sea hombre o mujer, se convierte en posible amenaza o fuente de castigo para quien transgreda las reglas establecidas.

En este caso se puede apreciar cómo ante a una problemática específica, para la maestra resulta oportuno presentar frente al grupo el peso específico del poder cultural e institucionalmente representado por el director y no hacer uso de la autoridad de la que ella goza frente a los alumnos y alumnas. Esta autoridad además podría reforzarse con el liderazgo que por más de veinte años ha ejercido en el ámbito académico, administrativo y de representación sindical.

3.5. Imagen docente cuya preocupación gira en torno a ser y aparecer

En una sociedad tan competitiva como la actual, para que las mujeres puedan acceder al mercado de trabajo, desempeñar una profesión, o acceder al mundo político, es indispensable poseer una alta escolaridad y una excelente preparación, mismas que, en determinadas ocasiones - debido a la influencia socio-cultural -, tienen que disimular, pues no hacerlo, podría acarrearles rechazo

y aislamiento. Este hecho, dio lugar a que el las mujeres aprendieran a cambiar de actitud según el público y el lugar en donde se encuentre. Lo antes descrito se resumen en la categoría denominada *Ser y aparecer* (Hierro, 1981), característica que se aprende y se conforma mediante la convivencia diaria, tanto en las escuelas como en otros ámbitos sociales.

En nuestro país, *ser y aparecer*, es una forma de comportamiento, producto de largos años de una influencia cultural en favor de la homogeneidad, característica que impide responsabilizarse de los actos propios, dificulta la autocrítica y la posibilidad de identificar limitaciones profesionales o personales, y crear estrategias para superarlas.

En el ISENCO, *el ser y aparecer* se hizo presente cuando entre quienes ejercen el trabajo docente no existe aún el convencimiento de llevar a la práctica reformas curriculares e intentos de cambio en las formas de relación con el alumnado. En efecto, largos años de educación en el autoritarismo, el proteccionismo y las decisiones unipersonales, hacen difícil que en los hechos se reconozca que quienes integran los grupos escolares, poseen la capacidad para elegir, razonar y exponer sus propios argumentos. Por esto, el personal docente observado vivió serios aprietos cuando intentó cumplir con el enfoque curricular del plan 1997, ya que se enfrentó con una serie de cuestionamientos ante los que tenía que responder en lo inmediato. En estas circunstancias, tanto el maestro como la maestra requerían estar muy atentos a fin de no asumir comportamientos análogos al *ser y aparecer*.

Durante las observaciones y las charlas con el personal docente pude apreciar la magnitud de los esfuerzos para poder resolver verdaderos acertijos como los siguientes: ¿Cómo cumplir con la conformación de ambientes áulicos en donde se puedan expresar las ideas, se pueda opinar, y al mismo tiempo conservar el control, sin recurrir a actitudes relacionadas con el paternalismo, maternalismo o franco autoritarismo? ¿Cómo hacer sentir a los alumnos y alumnas que sí se les

toma en cuenta tal y como lo señalan los textos o el programa de trabajo vigente para las normales? ¿Cómo enfrentar el alud de protestas que aparecen cuando los y las futuros docentes, no están de acuerdo con decisiones que les afectarán? En el instituto pude identificar dos formas de *ser y aparecer*, ambas fueron practicadas por docentes hombres.⁷¹

3.4.1. Habilidad para aparentar apertura al diálogo

Esto sucedió durante la primera sesión de trabajo, cuando el maestro presentó al grupo las características de la evaluación. Ésta sería permanente y uno de sus componentes se refería a la forma en que se registraría el trabajo durante las prácticas realizadas en las escuelas primarias, tarea que se cumpliría mediante el llenado de una ficha, que permitiría conocer: el uso de material didáctico y la calidad del mismo; el logro de los objetivos; el tipo de relación que establecerían con los niños y niñas; el lenguaje utilizado; todo esto, con el fin conocer las dificultades a las que se enfrentan y así hacer un plan de trabajo para superarlas.

De manera unánime el grupo mostró desacuerdo y, durante más de cuarenta y cinco minutos argumentaron las razones de su oposición. Explicaron que entre el personal del instituto, como entre los maestros y maestras responsables de los grupos de primaria, existen múltiples concepciones sobre disciplina; hablaron de la subjetividad para calificar; mencionaron la escasez de tiempo para ponerse de acuerdo con los maestros (as) responsables de los grupos en los que practicarían; dijeron tener temor a la crítica y a la autocrítica.

Con calma y tranquilidad el maestro escuchó todas las argumentaciones y trató de convencerlos(as); sonriendo alentó la participación y la discusión; dio la palabra a quien la solicitó; admitió con sencillez los conatos de berrinche o de enfado y finalmente, de manera amable les pidió que aceptaran su propuesta, porque era

⁷¹ Si bien sólo observé el trabajo de un maestro, pude darme cuenta de la forma de actuar de otro de ellos, a través de una discusión entre el grupo, la jefa del grupo y sus compañeros(as).

un intento de hacer mejor las cosas. Cansados luego de tanto tiempo de discusión, el grupo aceptó la propuesta presentada por el maestro, que no se modificó en ninguno de sus aspectos.

Mo: Ésta es una ficha autorizada. Con ésta los van a evaluar.

Aa1: ¡Yo no estoy de acuerdo con eso!

Mo: A ver, ¿Por qué?

Aa2: Porque... ¡Si les caemos gordos a los maestros!

Mo: Para eso, les recomiendo una plática, una charla.

(Aa3: ¡Con dificultad nos dan los temas!

(Hay inconformidad y hasta molestia en el grupo debido a la propuesta del maestro, entonces cambian de estrategia y utilizan otro recurso. En diferentes lugares del salón empiezan a bromear como queriendo agotar el tiempo que queda de clases y nada de lo propuesto quede firme. Esta situación se prolonga por largos minutos en donde la algarabía impide escuchar la voz del maestro quien sin inmutarse continúa argumentando hasta que en un momento dado, de manera firme el maestro cierra la discusión, por lo que este recurso del alumnado tampoco prospera).

Mo: Platiquen con los maestros, hablen de las reglas.

Aa1: El maestro no tiene tiempo.

Mo: Sí tiene tiempo. Unos cinco minutos sí se los dedica.

(El grupo ya no dice nada y la ficha de registro quedará como lo propuso la academia a través del maestro) (Observ. 01/03/00: 12-17).

La educación para la competencia agudiza la mente y facilita el camino para construir mecanismos sutiles de control. Si el personal docente no está pendiente de su forma de comportarse, su rol social lo coloca en una posición de ventaja sobre los alumnos y alumnas. Con las actitudes de los docentes, los futuros profesionales de la educación aprenden a aparecer como democráticos en el discurso y mantener rasgos de autoritarismo en los hechos. Como los alumnos sienten que fueron tomados en cuenta, al final no perciben claramente lo que sucedió, o cansados de los alegatos, parecen resignarse a la desventaja en que quedaron, lo que suelen expresar con gestos de desaliento y enfado, o con franca muestra de desagrado, pero su acción hasta allí puede llegar, dado que su calificación o promoción sigue dependiendo del o la docente. Cotidianamente los

futuros docentes van siendo entrenados en la importancia que en esta sociedad tiene *el ser y aparecer*.

4. Persisten las creencias y prejuicios respecto al cuerpo femenino y el ejercicio de la maternidad.

A lo largo de la historia, el cuerpo femenino ha sido enigma y no pocas veces su capacidad de procreación ha sido motivo de temor (Beauvoir de 1981 TII). Con el avance de la ciencia, este temor se ha ido modificando, pero no ha desaparecido del todo; ahora, sus expresiones son más sutiles. En el escenario donde se forman los y las futuras docentes, algunas manifestaciones de ese temor aparecen ligadas a la tradición normativa, en la que se maneja la idea de contribuir en la formación de una imagen del personal docente, como un *modelo a seguir*.

Es desde esa perspectiva que en el campo de la educación, la historia muestra que por lo menos hasta la primera mitad del siglo XX, en diferentes países se pretendió que, socialmente, las maestras -sobre todo frente a los niños y niñas- se vivieran como poseedoras de un cuerpo asexuado. Así, en México entre 1920 y 1940, se prefería que las maestras fueran jóvenes y solteras, ya que las embarazadas eran vistas como un problema moral dentro de las aulas. Ante esta situación, las maestras se veían obligadas a elegir entre el trabajo o el ejercicio de la maternidad ya que ésta tenía como consecuencia el regreso de las maestras al mundo privado y la reclusión en su casa ése era el precio que esas mujeres tenían que pagar. Ligadas al imaginario social y a las ideas religiosas, algunas maestras decidieron permanecer solas y célibes. Se reafirmó así la idea de la incompatibilidad entre matrimonio - maternidad y magisterio, por lo que, en el momento de casarse renunciaban al magisterio, sobre todo por la presión social (López, 1991) (Salinas, 1990).

En efecto, en México como en otros países, cuando las mujeres decidieron ingresar al mundo público, se encontraron con que los profesionales de diferentes disciplinas que laboraban en instituciones públicas, apelaron a

argumentos morales y no a los de su profesión, para fundamentar actos discriminatorios en contra de ellas. Tal vez eso sucedió en 1933, cuando los médicos de la Secretaría de Educación Pública pretendieron fundamentar la incompatibilidad en el ejercicio del magisterio y la maternidad, bajo el argumento de que las familias de las maestras sufrirían abandono mientras ellas laboraban, hecho que consideraban riesgoso. Además, en esta misma época, las manifestaciones fisiológicas y emocionales del embarazo fueron presentadas como un riesgo para los alumnos(as), y así descalificaron el ejercicio de la doble función femenina de ser madre y maestra a la vez.

Los testimonios recogidos por Oresta López permiten conocer que la lucha de las maestras por hacer valer su derecho a trabajar estando embarazadas se extendió desde 1918 hasta 1933, año en que se publicó el Reglamento de Escalafón (acerca de la maestra encinta). En él se equipara el ejercicio magisterial con la maternidad ya que el argumento para fundamentar la permanencia de las maestras en el desempeño de su profesión fue la necesidad de que atendieran a las niñas y, para hacerlo nadie mejor que aquellas que fueran madres. De esta forma se abrió de nuevo una puerta para el ejercicio de la profesión de las madres - maestras, pero, al mismo tiempo su función fue delimitada con claridad, ya que el propio reglamento especifica que las casadas sólo podrían dar clases en las escuelas para niñas o señoritas (López, 1997).

Los documentos existentes muestran que los funcionarios de la SEP manejaban un doble discurso, al considerar a las maestras embarazadas como enfermas, lo que les permitía brindar una sobreprotección a las futuras madres, pues se pretendía evitar que viajaran solas para trasladarse al lugar donde desempeñaban sus labores, que fueran blanco de las miradas de sus compañeros de trabajo, y al mismo tiempo, que se las culpabilizaba de los supuestos pensamientos morbosos que supuestamente despertarían entre la niñez. Así, bajo el argumento de un apoyo humanitario, las maestras fueron despojadas de su trabajo, dejando de lado que en muchas ocasiones la fuente de trabajo de la madre era el único sostén de sus hijos e hijas.

Algunos de esos elementos respecto a la percepción del cuerpo de las mujeres, el ejercicio de la sexualidad y la maternidad, han desaparecido o se han transformado para volverse más sutiles y difíciles de identificar. Así, durante el proceso de (FDI), cuando se pretende construir la imagen del docente como modelo a seguir, en un grupo fundamentalmente integrado por mujeres, se entrecruzan diversos prejuicios y creencias, en relación con el cuerpo femenino, que en el ISENCO se pudieron identificar principalmente en dos hechos: El ejercicio de la maternidad y la persistencia del uso de uniforme en una institución de nivel superior.

4.1. El ejercicio de la maternidad

Al finalizar el segundo milenio, al igual que acontecía con sus predecesoras, en la vida de las jóvenes alumnas del ISENCO que ejercen la maternidad, aparece el delgado hilo que une-separa lo público de lo privado. En efecto, siendo el embarazo un elemento de realización personal, por cuestiones culturales las estudiantes que serán madres antes de culminar su carrera, viven numerosas presiones familiares, y escolares, frente a las que muestran, una serie de actitudes y comportamientos que conforman lo que a decir de Tarrés, Gabriela Mistral denominó como “la voluntad de ser de las mujeres⁷²”, que en la práctica se convierten en una serie de estrategias que van más allá de la resistencia, y lograrán concretarse en conductas y toma de decisiones que trastocan y superan las creencias y prejuicios presentes en el entorno; las cuales, han quedado a la zaga de lo que al respecto señalan las políticas oficiales.

La voluntad de ser de las mujeres aparece como un tejido multicolor y contrastante, de nuevas ideas, viejas creencias, intentos de control, ruidosas o calladas resistencias. Así, junto a añosos orgullos mostrados a través de la figura de Rafaela Suárez, plasmada en un mural en donde con gesto decidido lleva al frente la bandera de la educación las alumnas suelen escuchar románticos relatos,

⁷² Alegoría utilizada por Gabriela Mistral para destacar la forma de ser de las mexicanas para salir adelante. (Tarrés, 1999)

en virtud de que, al pie del mural, algunas maestras describen la historia de un amor romántico al que la maestra Suárez renunció para dedicarse a la tarea de enseñar.

La maestra Suárez... tuvo un enamorado que era de Comala, pero ella prefirió continuar con su profesión, y no casarse. Como el señor la quería mucho, decidió apoyarla con dinero para que continuara con la obra educativa que ella se había trazado, y... en eso vino quedando ese amor. (Entrev. Ma. 31/08/99)

De igual manera aparecen contrastes tan marcados como la materialización de una herencia de respeto y respaldo, que la maestra Griselda Álvarez ofreció a las alumnas que durante su estancia en el instituto ejercen la maternidad. Fue ella quien durante el ciclo escolar 1981-1982, siendo Gobernadora del Estado, impulsó la modificación a uno de los artículos del Reglamento Interior de la Escuela, que establecía la expulsión de las alumnas embarazadas. De esta manera, se pudo concretar un derecho que desde hacía más de una década se venía gestionando, pues los comentarios y opiniones vertidas durante las entrevistas, permitieron conocer que entre 1970 y 1973, se presentaron problemas relacionados con el hecho de que las alumnas estuvieran embarazadas, lo mismo con los alumnos que ya estuvieran casados (aunque en este caso se daban excepciones). Entonces, el gobernador Pablo Silva García, quien por cierto era maestro de primaria, intervino para que las futuras madres no fueran expulsadas.

Fue cuando... (...) aceptaron ya [en el reglamento], un artículo en donde [se argumentaba que] todo ser humano tiene derecho de (...) estudiar y de prepararse para la vida, no importando sexo, ni inclusive embarazo (Entrev. 23/03/00).

Si bien, en la década de los setenta la aceptación de alumnas embarazadas fue sólo una medida interna, esta disposición no sólo benefició a las estudiantes colimenses, sino que hizo posible que alumnas de normales cercanas como la de Ciudad Guzmán, Jal. vinieran a terminar sus estudios a Colima, "(...) porque... yo

tuve una compañera que estaba embarazada (...) ella venía de ciudad Guzmán, y aquí la aceptaron, así embarazada” (Entrev. Ma. 23/03/00:1).

Así pues, en el ISENCO, desde hace más de veinte años, ser madre – estudiante, no significa riesgo de perder la carrera. Es más, si las futuras mamás son rechazadas por su familia y pretenden retirarles el apoyo, la institución se encarga de mediar para que las acepten y puedan culminar sus estudios.

Por otro lado, de acuerdo a las opiniones recogidas entre el personal docente y estudiantes, a partir del bachillerato se ofrecen orientaciones respecto a la sexualidad, lo que se hace en asignaturas que de algún modo tienen relación con la temática, como en la asignatura de Ciencias Naturales. La temática también es abordada por instituciones del sector Salud, como Salubridad y Asistencia, Instituto Mexicano del Seguro Social, mediante charlas en torno a la sexualidad. De acuerdo a las opiniones emitidas, pareciera que ésta es vista desde un enfoque que se la asocia al peligro o el riesgo, al ser tratada junto con temas relacionados con adicciones. “(...) han venido del Centro de Salud y del Seguro Social, estuvieron viniendo el año pasado a dar varias pláticas sobre la sexualidad, el tabaquismo, el alcoholismo “(Entrev. Ma. 23/03/00:1).

De esta forma, la modificación de un artículo del reglamento interno que prohibía la permanencia de las alumnas embarazadas en la normal, expandió las posibilidades para que estas jóvenes puedan culminar su carrera, aunque hoy enfrentan otro tipo de dificultades, como lograr una buena evaluación, ya que en el momento en que tienen a su bebé, se les otorga un permiso de dos semanas, y si bien las faltas les son justificadas, al no poder participar y cumplir con las tareas, ven limitadas sus posibilidades respecto a la evaluación.

Además, dado que el cambio es un proceso y no un hecho, y en su realización cuentan las estrategias establecidas y realizadas, tanto de arriba hacia abajo, como de abajo hacia arriba (Hargreaves, 1998), frente a esta disposición

gubernamental, por medio de creencias, prejuicios e ideas, se expresan deseos de la comunidad normalista, las que en determinadas circunstancias son contrarias a las disposiciones oficiales e incluso se convierten en obstáculos para las alumnas embarazadas, o para aquellos jóvenes que sin haber culminado su carrera, ejercen la paternidad.

Así, pese al apoyo oficial brindado en este plantel para que las futuras madres o padres de familia continúen en las aulas, su estancia en la escuela no está exenta de dificultades que surgen en el ámbito extraoficial y hacen evidentes las contradicciones entre el decir y el hacer, entre las disposiciones oficiales y las dificultades que se viven en la práctica para aceptarlas, entre las generaciones adultas y algunos de los/las jóvenes; entre el avance de la información—sobre todo vía informal - y la dificultad para transformar los valores internalizados.

Fue posible darme cuenta que, en ocasiones, en pasillos, corredores, biblioteca o salones de clase, surgían diálogos burlones en torno a la chica que pronto será madre, y tal vez como reflejo de lo que sucede en la comunidad, aparecían bromas y comentarios que pueden llegar a ser irónicos o hirientes contra la embarazada, tal como sucedió en una ocasión en la biblioteca.

(Como de costumbre, en el momento que no tienen clase, en la biblioteca se reúnen algunos de los integrantes del personal docente. Hoy una maestra, un maestro y un trabajador administrativo charlan alegremente en torno a una de las mesas. No hay alumnos, pues todo mundo está en los salones)

Ma: Y ¿cómo se sienten ahora que inicia el semestre?

Trabajador administrativo: ¡Listos!

(Con una sonrisa en los labios, en tono burlón hace un comentario)

Mo: ¿Ya saben que aumentó la población en los sextos semestres?

Ma: ¿Dónde?

Mo: ¡Aquí, en los salones!

(La maestra y el trabajador administrativo se mantienen serios, al tiempo que ella comenta)

Ma: ¡No, no sé de lo que hablas!

(El trabajador administrativo no comenta nada y el maestro insiste)

Mo: ¡Ay! ¿A poco no sabes? No te puedo decir quién pero hay que confirmarlo.
(Ya nadie comenta nada y un momento después se dispersan) (Observ. 31/01/00)

Dentro del salón de clase también se hacen comentarios irónicos respecto a la posibilidad de que, durante su estancia en la escuela, alguna de las alumnas ejerza la maternidad, tal como sucedió el primer día de clases, al establecer las reglas del juego respecto al porcentaje de faltas que sería tolerado durante el semestre.

(Para argumentar el porcentaje de faltas que se tolerarán para tener derecho a examen, el maestro recurre al reglamento el cual parece conocer muy bien. De pronto, sin que hubiera habido un comentario específico, el maestro se refiere a la posibilidad de que alguna de las alumnas resulte embarazada y ejerza la maternidad durante su estancia en el plantel)

Mo: ¡[Que] a las mujeres que vayan a dar a luz, se les otorgue una semana!

(El contenido de la frase pareciera que intentara apoyar a la chica en cuestión, pero el tono irónico de su voz hace reaccionar de inmediato a la jefa de grupo quien con energía y en forma directa se dirige a él)

Jefa del grupo: ¡No es en este grupo en donde tiene que tratarlo, si ése es su pendiente!

(El maestro no comenta nada al respecto e intenta continuar con la descripción de las características del semestre).

Mo: Este semestre se les va a exigir mucho más... (Observ. 31/01/00).

Es importante señalar que para el alumnado, y en este caso para la jefa del grupo, las ironías con respecto al ejercicio de la maternidad no pasan desapercibidas. Además, la respuesta y el reclamo inmediato se hacen en forma de cuestionamiento hacia la actitud del docente, y si bien la intervención no busca beneficiar a todas las alumnas del Instituto, cuando menos pone por delante la defensa de sus compañeras de grupo.

De acuerdo con la opinión de las chicas, es común que en el instituto se propaguen rumores respecto a que alguna alumna está embarazada, aunque no

sea verdad. Esta actitud, molesta a la totalidad de las integrantes del grupo y a algunos de sus compañeros. Un elemento que favorece la solidaridad con la chica agredida es el sentimiento de pertenencia al grupo al que se apela cuando por medio de bromas o cuchicheos se propagan rumores en torno a que una alumna está embarazada.

La defensa de la compañera se toma con bastante seriedad de tal forma que aprovechando que la maestra no se encuentra, pues se quedó en el hospital a acompañar a la chica, la jefa de grupo llama a todos sus compañeros y compañeras al salón de clases para abrir una discusión respecto a los rumores que se desataron. Todo mundo ocupa sus lugares e inician los comentarios que se emiten con toda seriedad. De nuevo es la jefa de grupo quien de manera decidida argumenta a favor de su compañera. El tono de su voz es firme y va subiendo de intensidad, hasta que se convierte en una especie de arenga al grupo, en una actitud que muestra confianza en sí misma y decisión. El énfasis puesto en cada palabra, muestra el claro propósito de convencer al grupo de que eviten la propagación de rumores, ya que por provenir del salón al que pertenece la chica, daría pie para que se le hiciera daño. Además, casi al final de este evento, apareció la reacción de otra alumna quien de manera directa y firme, defiende la decisión de cada mujer para ejercer la maternidad, así como el intento de uno de sus compañeros por llevar a la broma, un asunto que se estaba tratando en forma seria y responsable, sin embargo, el grupo no continuó por ese camino y prefirió guardar silencio.

Jefa de grupo: ¡Muchaaachos! Dejamos punto y aparte lo que acaba de pasar por favor, este...pongan tantita atención.

Aa: Sí

(El grupo disminuye el tono de los comentarios pero no calla del todo, por lo que una compañera se dirige a él a fin de auxiliar a la jefa).

Aa2: ¡Hey...! ¡hey...! ¿Que si le ponen atención por favor? ¡Miren... en primer lugar, antes que nada, sobre lo que pasó! (El tono de voz es firme y denota decisión, va marcando cada sílaba).

Jefa de grupo: ¡una sim-ple acla-ra-ción como grupo!

(Una alumna comenta algo que no se alcanza a distinguir, la jefa de grupo continúa en una especie de arenga. La expresión de su cara y el tono de voz, denota bastante molestia).

Jefa de grupo: ¡No!, ¡no!, ¡estoy hablando acerca de la unión del grupo! Muchachos: ¡para mí [fue] ¡de- muy- mal- gus-to- ! [se refiere a un comentario que hizo un alumno de otro grupo respecto a que la especie de desmayo o ahogo que sufrió una chica se debía a que estaba embarazada] ¡no- le- sol-té una- ca-che-ta-da, por-que de-ver-dad- ni-si- quie-ra -va-le- la-pena!, el comentario que hizo (...) Eh... está embarazada!, ¡eso, no da por embarazo! (Se refiere a los síntomas que presentó la chica en el momento de la crisis, sensación de ahogo y ganas de llorar) ¡así que por favor, reaccionen un poquito quienes soltaron el rumor!

(Su tono de voz se alza en la medida que va exteriorizando lo que piensa y siente)

Jefa de grupo: ¡Piensen un poquito!

Ao: ¡Yo no dije!

Jefa de grupo: ¡Y crean que la reputación de una muchacha, por una *nanguera* así, se viene al diablo, y más en una escuela como ésta, y ustedes lo saben! Entonces... ¡como grupo, creo que debemos de proteger lo que pasó aquí!, lo que pasó (...) ¿Cuál fue el problema?, ¡no lo sé!, ¡ni nos interesa saberlo! ¡Simple y sencillamente una compañera se puso mal y no tenemos por qué darle información a nadie, ni tenemos que decir que está embarazada! ¡Eso no es por embarazo!, ¡no se da por embarazo! Y yo creo que todo mundo lo sabemos.

Aa3: ¡y si se diera, qué nos importa!, ¡que le importa a la gente!

Ao: Cada cual puede ser madre. (El tono de voz del alumno es irónico. El resto del grupo ya no comenta nada) (Observ. 17/05/00: 28-29)

Otro elemento de desventaja para las alumnas embarazadas es que en algunas asignaturas se les dificulta la promoción, debido a que el sistema de evaluación se basa en un registro minucioso de participaciones, cuando las alumnas tienen que faltar en función del parto, sí se les justifican las faltas, pero al no poder participar o no ofrecer alternativas para obtener puntos, están en desventaja para lograr una buena evaluación. Es decir, se les otorga apoyo pero no se sobreprotege y viven desde allí las dificultades del ejercicio de la maternidad, en una sociedad que pese a que alaba e incluso sublima a la procreación, no asume en la misma proporción

las responsabilidades que implica ejercerla, ni el cuidado y atenciones que requieren las mujeres durante el embarazo, parto y crianza de los hijos y/o hijas.

Respecto a los estudiantes que durante su estancia en el Instituto se convierten en padres de familia, si bien este hecho no representa para ellos el riesgo de la expulsión, las consecuencias de la paternidad se manifiestan sobre todo en que disminuye su rendimiento académico. Con frecuencia, tienen dificultad para concentrarse, esto último sucede sobre todo en el momento de asumir la responsabilidad frente a la familia de la chica, o cuando tienen que resolver los problemas económicos derivados de su nueva situación de vida. En esto último, los padres y madres de familia constituyen un apoyo vital.

Ma: Inclusive hay muchachitos que se han casado y cada cual vive en su casa, (...) porque pues ¿Cómo... (...) se van a mantener, si ni uno ni otro trabaja? (...) En los últimos semestres, hay otro muchacho que se casó desde el cuarto semestre con una muchacha que no era de aquí, se casaron y este... y él mismo platica que su papá, su mamá, son los que le ayudan a él (Entrev. 23/03/00: 3).

4.2 La persistencia del uso de uniforme en una institución de nivel superior

La organización y funcionamiento del ISENCO se realizan bajo lo señalado por la *Normatividad integral para las licenciaturas del subsistema de formación y actualización de docentes*, editado por la Secretaría de Educación Pública en la ciudad de México en 1992. Este reglamento delimita requisitos para inscripción, reinscripción, derecho a presentar exámenes normales o de regularización, expedición de certificados de estudios y títulos profesionales. Es válido para todas las normales del país, y contiene elementos generales. En él no se hace referencia al uso de uniforme, lo que sí sucede en un reglamento de carácter local que en 1995, la Comisión de Prácticas de las licenciaturas en educación primaria y preescolar elaboró bajo el nombre de: *Normatividad para las prácticas docentes, lineamientos generales que regulan la planeación y evaluación de las prácticas docentes*. Éste contiene fundamentalmente obligaciones estudiantiles y sólo dos

derechos referidos al apoyo que el personal docente tiene que ofrecer en la planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas.

El apartado, denominado “De los alumnos participantes”, está integrado por 17 artículos, uno de los cuales dice a la letra: “Art. 8vo. En todo el período de sus prácticas portarán uniforme, el cual deberá estar escrupulosamente limpio y cuidado.” (ISENCO, 1995:3).

Las opiniones expresadas por autoridades de la institución, como por integrantes del cuerpo docente durante las entrevistas, permitieron conocer que esta disposición surgió a raíz de que diferentes directoras de las escuelas donde se realizaban las prácticas se quejaban de que las chicas usaban faldas demasiado cortas. Por esa razón - aunque el reglamento no lo marque- el uso de la minifalda o shorts está prohibido, sobre todo para asistir a las comunidades.

Además, las autoridades del ISENCO señalan que el uso del uniforme se asocia a la idea de que el estudiantado normalista necesitan tener claro que pertenece a una institución formadora y que en el futuro, cuando egresen y obtengan el grado de licenciatura, ellos y ellas serán formadores de quienes estarán bajo su responsabilidad. Así, durante el período de preparación para asistir a las prácticas, entre las recomendaciones que se les dan hay una explícita, con la que se busca dar cumplimiento a la normatividad respectiva con relación a cómo deberán vestirse para asistir a las escuelas primarias, haciendo énfasis particular en la limpieza personal y el uso del uniforme. “El argumento [para usar el uniforme] es que [El ISENCO] es una escuela formadora, y el único día que no se permite (sic) el uniforme es... el día de educación física, que justifique previamente con su horario de clases” (Observ. Mo. 01/03/01:15).

Las características del uniforme tampoco están formalmente explícitas pero generación tras generación, recogiendo la opinión del alumnado, se ha diseñado y transformado a lo largo del tiempo. Así, en la actualidad aparece una diferencia en

razón de los sexos. Mientras los alumnos, sin importar el nivel al que asisten ya sea bachillerato o licenciatura en Educación Primaria, usan pantalón negro y camisa o playera blanca con el logotipo del ISENCO, y las alumnas usan faldas a cuadros de diferente color, según la escuela a la que pertenezcan: azul verde y blanco para las de bachillerato; negro, café, rojo y amarillo para las futuras profesoras de primaria, y negro, rojo y blanco para las de preescolar.

La explicación de esta diferencia es que la sociedad de alumnos solicitó que todos los chicos llevaran pantalón del mismo color, ante la dificultad de encontrar tonos similares de gris o café, utilizados en el bachillerato.

Ma: La sociedad de alumnos que todos los hombres sin importar el nivel en que estudien usen uniforme compuesto por pantalón negro y playera blanca. Antes los de licenciatura pantalón café y los de bachillerato gris, pero los niños de bachillerato traían diferentes tonos y era un problema, sobre todo en los desfiles. Para las chicas no hay problema ellas ya están identificadas en color y ya. (Entrev. 02/01/00: 6)

Es importante indagar de manera más profunda en torno al uso diferenciado de uniforme para las alumnas, lo mismo que a la prohibición de la minifalda, pues aquí parecen entrecruzarse la tradición modélica del docente (Carrizales1987), con la de algunas formas de competencias surgida entre las mujeres, y el papel que juega la escuela en la legitimación de la diferenciación sexual, lo que no está exento de los prejuicios que sobre el trabajo y el papel social se tiene de las mujeres (Jackson, 1989), (Sandoval, 1992), (Woods, 1992).

Los días en que el alumnado tiene clases de educación física, utilizan uniforme deportivo que consiste en *pans* azul marino, camiseta con el logotipo de la escuela correspondiente y zapatos tenis. En época de frío, visten sudadera del mismo tono de azul marino.

Las opiniones del personal administrativo y docente muestran que luego de la realización de la clase de educación física, el alumnado tiene la obligación de

cambiarse el uniforme de deportes por el de uso diario. En la práctica esta disposición parece difícil de cumplir, pues la totalidad de alumnos y alumnas continúan vistiendo el uniforme deportivo con el que asisten así a las diferentes clases.

Ma: Ese es el uniforme, ese sí es igual para todos, hombres y mujeres. Se supone que luego de su clase de educación física deberían cambiarse y ponerse el de diario, pero no sucede así, ya ve a esa chica continúa con su *pans*. Hoy les toca educación física y por eso se quedó con él. No las regresan si no cumplen con traerlo (Entrev. 02/01/00: 6).

Hay docentes que opinan que el uso del uniforme es bueno sobre todo entre las mujeres, por que así se disminuye la posibilidad de que las diferencias sociales aparezcan muy marcadas sobre todo en preescolar.

Ma. Es bueno que usen uniforme, así no se echan de ver tanto las diferencias sociales, porque viera, hay alumnas, sobre todo de preescolar, que vienen *cayéndose de guapas*, con ropa y adornos caros. En cambio así, mire, todas igualitas (Entrev. Ma. 02/01/00:6).

Entre las alumnas las opiniones son diferenciadas, para algunas es práctico y cómodo asistir a clases uniformadas. Existen grupos inconformes en cuanto al que actualmente usan, y han hecho intentos por que se les autorice una modificación.

Aa: ¡Lo que no nos gusta es el color de la falda de la licenciatura de primaria!; por eso lo queríamos cambiar, pero nos dijeron que se eligió de acuerdo a la opinión de las alumnas y que fueron ellas las que decidieron ¡Pero esas alumnas ya ni están y nosotras queremos un uniforme más moderno! También nos dijeron que no se puede cambiar porque las de primero ya lo compraron y ya ni modo de cambiarlo (Entrev. Aa. 02/01/00:7).

Entre un buen número de estudiantes existe inconformidad por la obligatoriedad respecto al uso del uniforme, así lo manifestó una de las maestras. “¡No, no! ¡Del uniforme ni le muevas! Hay alumnas muy molestas, dicen que ya son mayores de edad y que aquí eso no se toma en cuenta” (Entrev. Ma. 02/01/00: 6).

Las alumnas inconformes argumentan que ésta es una escuela de nivel superior, por lo tanto no deberían acudir a clases uniformadas, pues vestidas de esa manera parecen *niñitas de secundaria*. Sobre todo les molesta el uso de calcetas y zapatos de piso. En las entrevistas realizadas con integrantes de diferentes grupos, las chicas se muestran tan convencidas de que las disposiciones son muy estrictas, aunque en la práctica esto no es del todo exacto y la institución cede en algunos aspectos.

(En el local de una papelería situada frente al ISENCO, me encuentro con dos estudiantes de la licenciatura en preescolar y pregunto a una de ellas respecto al uso del uniforme)

Aa: Son estrictos en cuanto a que no traigamos mini...

(Volteo a ver el largo de sus faldas. Ambas traen mini.)

(La chica reacciona y sonriendo agrega)

Aa: Pero yo sí traigo...

(Ahora, ambas reímos. Reflexiona y agrega)

Aa: Mas bien que no vayamos a la práctica con minifalda.

E: Y ¿qué argumentan?

Aa: Que las directoras se quejan de que algunas madres de familia se quejan de que algunos papás nomás van al jardín por verlo a uno... pero... bueno... si hay algunos padres de familia que son canijos, pero a mí nunca me ha dicho nada ninguno (Entrevista, 17/01/00: 7).

Para otras alumnas, tener que utilizar uniforme francamente les es indiferente. Sus opiniones hacen ver que para ellas es claro que al entrar al Instituto tienen que cumplir con las disposiciones y que el uniforme forma parte de su identidad como estudiantes normalistas, por tal razón, ni siquiera han pensado en la posibilidad de solicitar que se deje de usar o que se cambie por otro, incluso acudir a la escuela portando uniforme representa una comodidad. " ¡Sí !, a mi sí me gusta, porque así cuando ando corriendo para venirme a la escuela no tengo que pensar, ¡Ay, que me voy a poner, ¡rápido me pongo el uniforme y ya!" (Entrev. Aa. 17/01/00).

5. El ejercicio de la docencia más allá de creencias y estereotipos genéricos, y su influencia en la construcción de una imagen docente como facilitador

Los siguientes apartados tienen como objetivo mostrar los comportamientos, actitudes, opiniones, acciones y omisiones que hicieron posible la construcción de un ambiente de flexibilidad dentro del aula, e influyeron en la conformación de una imagen del docente en la que la ruptura de los estereotipos genéricos y las creencias con respecto a la profesión de enseñar fue evidente.

El empeño, la colaboración y el apoyo mutuo que casi de manera cotidiana se presenta en las autoridades y personal docente, son los elementos a partir de los cuales se inicia la conformación de una imagen del docente como facilitador.

El trato de los directivos hacia los y las estudiantes suele ser de comprensión, tolerancia y reconocimiento a los esfuerzos que hacen para superar metas tanto en lo académico como en la organización y cuidado para mantener bien presentada el aula. En diferentes momentos pude darme cuenta de que el trato afable y las muestras de confianza entre docentes y discentes son comunes.

(Una maestra llega hasta el salón a fin de solicitar apoyo del grupo para localizar un reloj que acaba de extraviar. Apoya su mano derecha en el marco de la puerta e inclina su cuerpo hacia adentro del aula para dirigirse al grupo)

Ma: Acabo de perder mi reloj (...) en el trayecto de mi cubículo hasta aquí. Es de plata (...) tiene una cadena muy gruesa... de plata, ¡eh, mis amores!

(En el grupo empiezan las bromas)

Ao: Es el que se llevaron para allá. (El alumno señala con el dedo índice hacia el otro extremo del salón)

Mo: Oiga, ¿no se lo habrá quitado?

Ma: ¡Nooooo...! ¡Estoy loca, pero no tanto! ¡Se me cayó, tengo la seguridad!

(El grupo estalla en risas) (Observ. 31/01/00: 34).

En pasillos y corredores, lo mismo que en la antesala de la dirección, se percibe un ambiente relajado y tranquilo, así como las relaciones afables que existen entre autoridades y alumnado. La biblioteca es un lugar en donde además de leer y consultar, se elabora material didáctico. Cuando la computadora que contiene la base de datos del acervo bibliográfico no es utilizada para consulta, los(as) alumnos (as) pueden revisar allí sus disquetes y grabar. Como ahí se reúne el

personal docente que carece cubículo, entre ellas(os) y el bibliotecario, se ha desarrollado una buena amistad que es extensiva a los alumnos y alumnas. Allí, los chicos y chicas pueden ir a contar sus problemas, a llorar por lo que les sucede. La solidaridad y el apoyo que suelen recibir provienen tanto de maestros como de maestras, lo mismo que del personal administrativo. En este sentido el sexo no es un factor fundamental.

Durante una de las entrevistas, la maestra hizo referencia a que la biblioteca es el lugar donde suelen comentarse las problemáticas del alumnado. El ambiente de confianza y buenas relaciones que entre los que comúnmente se reúnen ahí, es aprovechado por los chicos y chicas para comentar sus problemas de índole muy personal e incluso íntimo, referentes a lo que sucede en sus familias o en sus relaciones de noviazgo.

Ma: Es que cuando nos juntamos... los que trabajamos en los mismos grupos (...), por ejemplo, con los de primero (...) [o] segundo... [Las alumnas] van allí a llorar a la biblioteca y ya [Les preguntamos] ¿Qué tienes? Y ya de ellas sale decirnos lo que les pasa. Cuando van los muchachos por algún libro... luego comentan, hacen plática, o cuando van a jugar, a la computadora a querer grabar algo, este... hacen comentarios (Entrev. 25/03/00: 3).

Un factor que contribuye al establecimiento de buenas relaciones dentro del plantel es que integrantes del personal docente suelen convivir y compartir actividades recreativas, culturales y deportivas con el alumnado, sobre todo con los varones. Los fines de semana, los períodos vacacionales o durante la suspensión de labores, el bibliotecario y el maestro suelen ir con los alumnos de paseo o excursión.

Ma: Como se llevan bien (...) conviven mucho con el maestro, hasta se van a cacería. Y es muy muchachero, que inclusive él (...) se presta para manejar el camión. [En] algunas salidas de excursión, él va, aunque no sean sus alumnos va y los lleva (Entrev. 23/03/00: 3).

La organización de excursiones y paseos que se realizan durante los fines de semana, están a cargo del alumnado, que para tal hecho cuentan con el apoyo de algunos integrantes del cuerpo docente, entre los que destaca el maestro al que antes se hace referencia, quien al respecto opina: “Ellos me invitan, se han identificado y, de una u otra forma me gano su confianza, como para que yo los acompañe. Lo que les encanta a ellos es que los lleve de viaje o a paseo” (Entrev Mo. 27/10/01: 1).

La mayoría de los integrantes del grupo expresan con claridad frente a los docentes sus desacuerdos e inconformidades respecto a formas de calificar, a la distribución de tareas o comisiones. En algunos casos logran la reconsideración docente, esto sucedió sobre todo con la maestra, no así con el maestro quien si bien permite el libre ejercicio de la réplica, sus puntos de vista y criterios se mantienen como inicialmente los propuso.

(El maestro comenta acerca de las características del semestre que inicia).

Mo: Este semestre se les va a exigir mucho más. (Con una sonrisa en el rostro, va enumerando) Exámenes sorpresa...

Aa2: Eso es totalmente autoritario.

Mo: Los hombres también.

Ao1: ¿Tenemos diez o nueve? [Se refiere a que si al inicio del semestre, los alumnos tendrán nueve o diez de calificación, la cual mantendrán o disminuirán conforme participen)

Aa3 ¡No, no nos haga exámenes sorpresa!

Mo: [Los] Exámenes serán con un día de anticipación...

(Varios chicos y chicas protestan)

Grupito: ¡Eso es autoritarismo... eso es antipedagógico!

Ao3: ¡No estoy de acuerdo con el 9 para los hombres!

(Las protestas son generalizadas y no del todo escuchadas, los criterios propuestos por el maestro persisten, salvo que en lugar de ser examen sorpresa será de un día anterior.)

Aa3: Que los exámenes no sean memorísticos, que no sean antipedagógicos (Observ. 31/01/00:14).

Cuando en el ISENCO el personal docente se da a la tarea de poner en práctica su interpretación en torno al enfoque curricular del actual plan de estudios, el ambiente que se vive en el aula, permite que los miembros del grupo se conviertan

en una comunidad de *aprendizaje*, y tanto la maestra como el maestro se conviertan en facilitadores de este proceso, cuya actividad permite que alumnos y alumnas “(...) puedan formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunos de los problemas más profundos que acosan al hombre moderno” (Rogers, 1991: 143). Este autor insiste en la necesidad de que las personas aprendan cómo aprender; aprendan también a adaptarse y cambiar, en virtud de que ningún conocimiento es firme por lo que sólo el proceso de *buscar* da una base para la seguridad, y en este sentido el propósito de la educación es la facilitación del cambio y el aprendizaje.

Fue en ese ambiente de flexibilidad en donde se dieron las condiciones de posibilidad para que ambos docentes traspasaran la barrera marcada el mandato cultural; se pudieron también apreciar algunos de los cambios que se han dado, con respecto a las creencias que han identificado a la enseñanza como una profesión femenina, y se pudo constatar la ausencia de prejuicios en ambos docentes con respecto a la asunción de actitudes y comportamientos que culturalmente han sido asignados de manera binaria, es decir, unos para los hombres y otros para las mujeres.

En efecto, coordinar esfuerzos para trabajar con un grupo en constante movimiento y en el que son frecuentes las conductas asertivas⁷³, requiere de buena condición física y de vitalidad, independientemente del sexo al que pertenezca el docente. Requiere también de conocer a cada uno de los integrantes del grupo y saberlos escuchar, como sucede con ambos docentes cuyo trabajo observé, ya que su comportamiento y actitudes les permiten estar enterados de los problemas e inquietudes que viven alumnos y alumnas, quienes en su mayoría consideran que tanto la maestra como el maestro tienden a tomarlos en cuenta y tratarlos como sujetos. Este hecho constituye un factor de

⁷³ Las conductas asertivas tienen que ver con la capacidad para enfrentar problemas y buscar soluciones mediante el diálogo, el razonamiento y la reflexión (Fabra, 1996).

aprendizaje que contribuye a la construcción de una imagen del docente como solidario y facilitador (Rogers, 1991).

En los siguientes párrafos me referiré a actitudes y comportamientos enfocados a la creación de un ambiente de flexibilidad, que permite que el alumnado reflexione y pueda ser creativo entre los que destacan la capacidad de las mujeres para lograr la mediación frente a los conflictos que suceden dentro del aula, lo mismo que otros que, si bien culturalmente han sido asignados al sexo femenino, en este caso fueron comunes a ambos docentes, lo que hizo evidente que la facilitación del aprendizaje constituye una condición de posibilidad para la ruptura de los roles genéricos y la inoperancia del mandato cultural en la asignación de los mismos.

5.1. Rupturas con relación a las características del estereotipo femenino.

Un factor que ha contribuido al cambio dentro de las escuelas, es el enfoque curricular de la asignatura de educación física. Los maestros responsables de esta asignatura manifestaron que en la actualidad no se impulsa la competencia entre el alumnado; el objetivo es que aprendan a convivir. Así, cuando las(os) practicantes llegan a la primaria, se encuentran con un cambio de actitudes entre los niños y niñas, y una modificación en el tipo de deportes que practican, como sucede con el fútbol, en el que en la actualidad ha dejado de ser una práctica varonil ya que las niñas participan en él con toda naturalidad. En las canchas es posible observar torneos de equipos varoniles contra femeniles. También es común observar grupos mixtos saltando la cuerda, actividad en la que antaño predominaban las niñas.

Algo similar sucede en el ISENCO, donde algunas de las alumnas practican el fútbol, de hecho lo hacen desde la etapa infantil, y según sus testimonios, lo aprendieron con sus hermanos, cuando acompañaban a su papá a los torneos. Este hecho les sirvió para que durante las prácticas en las escuelas primarias, les posibilitara una empatía y acercamiento significativos con el grupo.

Aa: Orita (sic) querían que jugara con ellos. (Se refiere a que cuando fue a la escuela por los temas, los niños y niñas la invitaron a jugar en la escuela)

E: ¿Sí?, ¿querían que jugaras futbol? ¿Y has jugado futbol con ellos?

Aa: Sí... dos veces y también con el maestro

E: ¿Porque te invitaron, o porque tu quisiste?

Aa: Me dijeron. Es que jugaron las niñas... niñas contra niños...

E: ¿Y de quién fue la idea, de ellos?

Aa: De ellos, y ya dijeron que ellos, porque dijeron que eran niñas, y que yo con ellas y me metí a jugar con ellas, porque yo casi no... No jugaba y pues unos niños se quisieron pasar con las niñas y ya. Y luego en la segunda vez que jugamos, jugó el maestro con las niñas y yo con los niños, el maestro de mi grupo. (...)

E: Este... ahora... los mismos niños y niñas quieren que jueguen futbol, ¿verdad? ¿Y las niñas aceptan?

Aa: En mi salón sí, en el salón que estoy orita (sic) sí, si les gusta jugar a las niñas.

E: ¿Y tu, que piensas de eso?

V: A mí, me gusta el futbol.

E: Sí, has jugado en otro lado o nomás ahí?

Aa: En el equipo de aquí de la normal.

E: ¿Aquí hay equipo de mujeres?

Aa: Sí

E: Y tu estás en él...

Aa: Sí.

E: Y... ¿qué posición juegas?

Aa: Defensa,

E: Ah, ¿sí?

Aa: Sí, soy defensa, me gusta. (Entrev. Aa. 25/03/00: 4).

Al observar las interacciones pude apreciar que los roles asignados tanto a hombres como a mujeres han sufrido transformaciones, así sucedió en una de las sesiones de trabajo. Al poner en práctica diferentes técnicas para desarrollar un tema durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los equipos eligió la escenificación del “caperucito rojo”, y en ella es el papá el encargado del trabajo doméstico y elaborar los panecillos que le llevarán al abuelo. La representación fue divertida y el grupo estalló en carcajadas, pero no hubo burlas ni chacoteo a causa del cambio de roles.

Por otro lado, los comentarios en torno a la necesidad de compartir las tareas domésticas entre los integrantes de la familia, y que cada cual con independencia del sexo al que pertenezca asuma sus responsabilidades, son otros elementos que muestra algunos de los cambios que se dan dentro de las aulas, con relación a los roles genéricos. Al respecto, la maestra hace saber de manera abierta la forma en que comparte con su marido el trabajo doméstico y por ende la transformación que al respecto se han dado.

(Se comenta sobre la necesidad de recoger los objetos utilizados para tomar los alimentos durante el receso.)

Ma: (...) ¿Por qué? Por lo que vemos en nuestra casa, estamos acostumbrados a que nos sirvan. (...) Aquí, aquí en la escuela, (...) terminamos de comer...

Aa1: ¡Ahí (señala hacia donde están unos platos desechables) todavía, ni los lavamos!

Ma: ¡Los dejamos ahí!, ¡no levantan el plato!

Ao1: ¡Yo sí!

Aa3: Yo soy la que friega en mi casa.

Ma: Bueno, hablo en general, yo sí lo hago. Mi esposo está acostumbrado a que termina de comer y lo tiene que llevar allá, aunque sea el único ahí conmigo, ¿por qué?, Porque está acostumbrado.

Aa4: La responsabilidad es de todos.

(Al seguir ejemplificando la maestra pone más énfasis en sus palabras)

Ma: Al levantarse... dobla con lo que se tapó... si es poncho, si es sábana, la tiene que doblar y... el último que se levanta... va a tender la cama...

(Una chica ríe y todos los demás la imitan con carcajadas ruidosas).

Ma: (riendo) Como yo me levanto más temprano, a él le toca diario (Observ. 23/03/00: 12).

La aparente pasividad de algunas alumnas suele tener tras de sí una gran dedicación al trabajo. Las chicas que casi no participan en lo particular suelen ser muy consultadas por sus compañeras y compañeros, se acercan constantemente, sus trabajos sirven como modelo para la realización de otros, a ellas les solicitan su punto de vista, les hacen consultas acerca de contenidos.

Algunas alumnas ejercen un liderazgo académico importante pero éste no se hace presente durante las clases las discusiones y participaciones sino durante el

trabajo colaborativo. Se tiene hacia ellas una gran confianza, de igual manera tienen autoridad frente al grupo. Sus opiniones son solicitadas y respetadas. Sirven para orientar en la elaboración de conclusiones y en el trabajo reflexivo.

5.1.1. Cuerpo, sexualidad y maternidad

Pude darme cuenta cómo, cuando alguna de las alumnas que a causa del embarazo son rechazadas en el seno familiar, institucionalmente, a través del Departamento de Psicología, se les da la mano. Se hacen gestiones para que las familias las acepten de nuevo en casa, y puedan seguir estudiando. Ésta constituye una de las medidas para dar cumplimiento al reglamento interior de la escuela que pretende apoyar a alumnas y alumnos que durante su estancia en la institución ejercen la maternidad o la paternidad.

Por lo que respecta a la comunidad estudiantil, el grupo al que pertenece la chica suele apoyar y festejar la llegada del nuevo ser. La observación en el aula ha hecho posible reconocer el avance y la madurez de algunas alumnas al manifestar tolerancia y solidaridad con sus compañeras, reconociendo y defendiendo el derecho a decidir sobre su vida.

E: ¿Cómo ve la reacción de los grupos con las chicas?

Ma: ¿La relación de los grupos?

E: La reacción... la reacción

Ma: La reacción (...) en ese aspecto (...) son hasta apoyadas (...) Las muchachas son apoyadas porque (...) ¿cómo quiero decir? Las estiman, [existe] como una estimación hacia ellas, porque aquí a veces como son poquitos los grupos, se conocen perfectamente bien, agarran confianza, agarran este... estimación y entonces ese aspecto es hasta apoyado por los mismos compañeros, su familia (Entrev. 23/03/00:3).

Otro elemento que favorece la solidaridad con la chica es el sentimiento de pertenencia al grupo, al que se apela cuando existe la posibilidad de que se suelten rumores en torno a que una alumna está embarazada. Son de nuevo las mujeres las que, encabezadas por la jefa de grupo, de manera firme defienden a

sus compañeras de posibles rumores en torno a que están embarazadas. Lo hacen con un tono de voz que va subiendo de intensidad en la medida que arengan al grupo, una actitud que muestra confianza en sí mismas y decisión. El énfasis puesto en cada palabra muestra el firme propósito de convencer al grupo de que eviten la propagación de rumores, ya que por provenir del salón a la que pertenece la chica, daría pie para que se le hiciera daño.

Jefa de grupo: (...) se hace más el argüende, ¡porque sale del salón! Y somos un grupo.

¡Y si no queremos ninguna otra cosa que nos caiga bien o nos caiga mal, es punto y aparte! ¡Somos un grupo y se debe proteger adentro de...! Entonces, ¡por favor, esos comentarios los dejamos aparte! (Observ, 17/05/ 00:29).

Los argumentos utilizados giran en torno al riesgo que significa poner en entredicho la reputación de la chica y el respeto a su decisión. Ante la actitud de sus compañeras, algunos alumnos exteriorizan su apoyo

Las situaciones de burla hacia sus pares o que provengan del personal docente, y las repercusiones que éstas tengan en el grupo se dejan pasar de largo, aparentando que allí no pasa nada en el mejor de los casos, o entrándole a la vacilada y el chascarrillo. Esto sucede incluso cuando las propias alumnas se oponen a que sus compañeras sean blanco de comentarios y risas irónicas.

(En el grupo se comentan los criterios de evaluación y los requisitos para tener derecho a examen. El maestro apela al reglamento para decir que el 85% de asistencia corresponderá al derecho para presentar evaluación. Como el grupo trata de negociar que este porcentaje baje, el maestro cita los artículos del reglamento que se refieren a este aspecto. Luego, con un dejo un tanto burlón e irónico, se dirige al grupo.

Mo: Que a las mujeres que vayan a dar a luz, se les otorgue una semana.

(La jefa de grupo, con energía contesta de inmediato dirigiéndose directamente al maestro)

Jefa de grupo: ¡No es en este grupo en donde tiene que tratarlo, si ése es su pendiente!

(Estos comentarios surgen debido a que al regreso de vacaciones, una alumna del grupo paralelo está cercana a tener a su bebé)

(Ante el reclamo de la jefa de grupo, el maestro no responde nada y tranquilo regresa a los comentarios en torno a las características del semestre que inicia)

Mo: Este semestre se les va a exigir mucho más.

(Con una sonrisa en el rostro empieza a enumerar los elementos en que se basará esa exigencia)

Mo: ¡Exámenes sorpresa!

(El grupo nada comenta, sólo hace anotaciones)

(Observ. 31/01/00: 10).

Cuando las bromas son muy pesadas, tratan de desviar la atención insistiendo en los contenidos académicos que en ese momento se abordan, entonces, el grupo guarda silencio.

6. Construcción de imágenes docentes más allá de creencias y estereotipos genéricos

6.1. El ejercicio de la profesión docente como traspaso de las fronteras trazadas por los mandatos culturales

Firmeza, decisión, rapidez de pensamiento, gran confianza en sí misma, imaginación, capacidad para respetar el pensamiento y la palabra de los alumnos y alumnas, son algunas de las características y actitudes asumidas por la docente durante su trabajo en el grupo que integra el universo observado.

Imagen de mujer decidida, segura de sí misma al transmitir la forma en que trabajarán y los materiales que utilizarán. Mira directamente al grupo y con voz clara y firme da muestras de conocer el contenido de libros, programas. “Quiero que saquen su programa que ya lo tienen. Les recuerdo que... para la siguiente clase traigan ya los dos programas, el que me van a entregar, [el] que les presté” (Observ. 22/02/00: 2).

Mediante su trabajo cotidiano la maestra contribuye a la formación de una imagen en la que la constancia y el sentido de responsabilidad son piezas claves. Cuando

ella habla de trabajo constante, se refiere a estar pendiente siempre de los alumnos y alumnas, cuidar que cumplan con sus tareas, que estudien. Para eso, ella trabaja con la misma intensidad que el grupo, al revisar cuidadosamente todas las tareas.

Otro elemento para ella importante es ser amiga del grupo, lo que manifiesta mediante comportamientos y actitudes en los que combina el apoyo emocional y afectivo, con la exigencia para el cumplimiento de responsabilidades. Tarea dura, porque requiere llevar un seguimiento cotidiano y detallado del registro de actividades, lo que desde su punto de vista le impide ejercer la violencia y reprimir.

“Yo llevo una... un control de evaluación al instante. Entonces en el casillero veo que no tienen nada (...) esos son los que pregunto conforme a la lista. (...) Tengo aquí el casillero lleno, hasta sobrado, pero hay que a ver los muchachos que no participan también para que tengan algo, para que no se vayan quedando atrás” (Observ. 01/03/00: 9).

En momentos de apremio y ante la urgencia de apoyar a alguien que vive momentos difíciles para su supervivencia, aparecen mezclados la disposición para ayudar a quien lo necesita, con la firmeza de carácter y confianza en sí misma, para al mismo tiempo aprovechar las características de los compañeros y compañeras, para que su presencia no se convierta en obstáculo en la solución del problema, sino en apoyo a la solución del mismo.

(La clase está a punto de iniciar, el alumnado se encamina hacia sus respectivos lugares la maestra acomoda sus instrumentos de trabajo en la mesa. De pronto una alumna cuyo lugar se encuentra en la primera fila, muestra dificultades para respirar, trata con desesperación de jalar aire y ser revuelve inquieta en su silla, una y otra vez abre la boca tratando de inhalar con desesperación. Casi de inmediato su compañero de al lado y dos o tres alumnas la rodean para prestarle apoyo. El alumno la sostiene para evitar que caiga, las chicas abanicando cuadernos tratan de echarle aire. Pronto hay una gran rueda en torno a la alumna que continúa con dificultades respiratorias. Al darse

cuenta de lo que pasa, la maestra apresuradamente deja su bolsa en la mesa y se agrega a quienes prestan auxilio.

Ma: A ver, a ver, retírense ustedes.

(Dice esto a quienes sólo ven. Al mismo tiempo que suaviza el tono de voz al dirigirse a la chica en problemas)

Ma. ¿Qué te pasa? ¿Te duele algo?

(La chica no puede responder, en estos momentos las lágrimas han aparecido. Luego la maestra da indicaciones)

Ma: Vamos a sacarla de aquí, vamos a llevarla a que le den atención médica. Ustedes, ayuden a cargarla, los demás regresen a sus lugares.

(Dos mujeres y dos hombres cargan a su compañera y junto con la maestra salen apresuradamente del salón de clases para llevar a la chica a que sea atendida en la Cruz Roja) (Observ. 17/05/00: 13).

Dominio del lenguaje, no tanto en cuanto a poseer un vocabulario extenso, sino al uso de tonos y modulación de voz que permita relatar de manera interesante y atractiva para el grupo, que paulatinamente acalla sus voces y se entrega a la escucha interesada de quien está al frente. Su habilidad como narradora facilita el trabajo, en sus sesiones no hay necesidad de pedir al grupo que guarde silencio. Su voz muestra autoridad y refleja el gusto por la asignatura que coordina y en el placer que siente al ejercer la docencia, que según su opinión la acompaña desde la infancia. “A mí desde chiquita, desde niña me gustaba ser maestra. Me gustaba ordenar y organizar a mis hermanos, me gustaba ayudarles con sus tareas. Mi mamá me dice: “Tú desde chiquita me pediste lápiz y libreta, con eso te gustaba jugar.” (Entrev. 06/03/00:12)

Durante la narración pone énfasis en palabras que considera claves, e intercala diálogos entre los personajes participantes en el relato, esto permite el cambio constante de entonación que combina con el uso del lenguaje corporal. Mientras describe situaciones, narra anécdotas o ejemplifica con acciones de viejos docentes o personajes destacados. La maestra mueve los brazos, hace gestos expresivos, simula empujar o jalar objetos, emite onomatopeyas y efectos de sonido para enfatizar lo que explica. Así, por ejemplo, si recomienda se hagan hoyos a una botella de plástico para preparar un germinador, al decir que la perforarán con un objeto caliente, utiliza sus manos para mostrar cómo coger la

botella, cómo utilizar el objeto caliente y al mismo tiempo que hace los ademanes simulando efectuar las perforaciones, emite sonidos que simulan el ruido que hará el plástico al derretirse con el calor.

Al dirigirse al grupo para dar indicaciones, dictar preguntas, hacer comentarios o narraciones, utiliza una voz clara. Al dictar, utiliza una entonación que le permite dar indicaciones pertinentes respecto al uso de signos de puntuación, al mismo tiempo está pendiente del avance del grupo, sus alumnos y alumnas, lo que hace sentir que está en coordinación con el grupo y respeta el ritmo de la escritura.

(La clase inicia y la maestra se dirige al grupo.)

Ma: Vamos a ver un libro que ya vieron.

Aa1: ¿Primero y segundo grado?

Ma: Primero y segundo grado. Quiero que saquen su programa que ya lo tienen. (Empiezan a revisar los programas comparándolos con los que fueron los iniciales y que luego de ser piloteados sufrieron algunas modificaciones, con relación a la primera generación. La maestra hojea el programa al tiempo que comenta para el grupo.)

Ma: Con menos actividades, con menos bibliografía... el programa nuevo. Se llama igual, las Ciencias Naturales y su conocimiento.

Aa2: ¿Son más temas o los mismos?

Ma: Es la página...

(Hojea el programa pero no la identifica, entonces se dirige al grupo.)

Ma: ¿Qué página?

Ao: 23

Ma: Como que viene más chiquito este, ¿verdad? Bueno... 23... Pues no concuerda nada con el programa pasado y lo vamos a ver. Vamos a hacer lo que en las actividades se vayan formando.

Aa2: ¿Año con año?

Ma: Vamos a poner las actividades. Vamos a ver, cómo cada estilo en los programas. Como esta es la segunda generación, pero este... pues... en los quintos, nos preguntaron a los maestros, para ver cómo habíamos visto el programa de cuarto semestre, estaba muy cargado de material, muy cargado de bibliografía y este... incluso (...) por eso es que ya ahora, ya hubo una modificación le quitaron (...) A ver: el bloque uno contiene dos propósitos, ahí están los dos ¿verdad? De temas, tiene tres temas, no cambió ese ¿verdad?

Gpo: No.

Ma: Nos pasamos a las actividades. Ya las actividades, van a ser diferentes. A ver las actividades son las que se mencionan. Hicieron la de (...) ¡Ah no, esa no, a ver, ¿cuál viene?

(Todo el grupo revisa el programa para verificar qué es lo que han revisado (Observ. 23/03/00:32).

En momentos de gran excitación o deseos de participar del grupo, sobre todo las mujeres suelen hablar sin que les hayan otorgado la palabra. La docente no trata de reprimir esas actitudes, lo que hace es elevar el tono de voz para acallar a las otras, además, pone énfasis en sus comentarios y poco a poco, con gran maestría, logra que el grupo atienda su mensaje hasta quedar en total silencio y abstraído escuchando sus narraciones.

Un elemento importante en la relación entre la maestra y grupo es el respeto, pues si un alumno o alumna se equivoca o no expresa la idea completa, la maestra muestra tolerancia, no haciendo evidente la equivocación. Asimismo, mediante preguntas e invitaciones a participar al resto del grupo, propicia que entre todas(os) construyan la idea o completen las respuestas. La actitud docente contagia al grupo, quien tampoco hace mofa de sus compañeros o compañeras sino que está dispuesto a realizar un trabajo colaborativo. No se fomenta la competencia ni el deseo de mostrar que unos saben más que otros.

Cuando algún alumno le comparte preocupaciones o problemas que ha vivido durante las prácticas, la maestra en tono afable y con gran seguridad en sí misma, como valorando su experiencia suele recurrir a dar consejos, sobre todo referentes a cómo tienen que tratar a los niños del grupo, recordándoles que por sus características infantiles son inquietos, muestra preocupación por que los respeten y no los vayan a golpear o castigar dejándolos sin recreo. Asimismo enfatiza la importancia del diálogo y la comprensión. Habla de la necesidad de establecer lazos de empatía con los alumnos, “si tú los comprendes, ellos te van a comprender.” Varios alumnos hablan de las dificultades que tienen con los grupos, dado que piensan que los niños y niñas, al saber que son practicantes, se ponen de acuerdo para hacer desorden y relajo. La maestra les da consejos, sobre lo que

conviene hacer, como realizar diferentes tipos de actividades y ejercicios corporales con los niños y niñas a fin de que los mantengan en movimiento y participen de forma entusiasta. De igual manera, comenta que es importante invitarlos a dibujar, iluminar, realizar sombras chinescas. “Es muy importante que tengan este tipo de ejercicios con sus niños, porque es necesario desarrollar la imaginación, la creatividad” (Observ. 31/01/00: 10).

Cuando se habla de evaluación, ya sea para fijar criterios o para ponerse de acuerdo sobre los elementos que alumnos y alumnas deben entregar para realizarla, invariablemente hay problemas. Ante un grupo que no se queda callado y siempre trata de negociar o de buscar la manera en que pueden obtener una mejor calificación, la maestra mantiene la tranquilidad y da muestras de su carácter firme, por lo que, con toda claridad, solicita los materiales y se mantiene firme en su petición, pese a las protestas e intentos de presión.

(La maestra parece recordar el aspecto de la evaluación al que se refiere la alumna.)

Ma: ¡Ah, oigan, ahorita que dijo ella que el dibujo, no lo voy a calificar! ¡toooooo voy a calificar! Va a ver una clase por ejemplo, nomás para dedicarme a uno por uno, ir revisando su libreta.

Aa1: Pero es que... ¡en hojas sueltas...!

Ma: ¡Sí, pues claro! Lo tienen.

(La alumna insiste para ver si logra restar el número de elementos a evaluar.)

Aa1: Lo de la naranja... ¡ya voló!, lo de la naranja.

(Se refiere a los resultados del experimento que hicieron con una naranja, los cuales al parecer los han anotado en hojas sueltas y no en la libreta, por lo que parecen tener temor de no encontrarlos para presentarlo. Sin dejarse impresionar o presionar, muy tranquila, maestra se mantiene firme.)

Ma: ¿Cuál voló? ¡Lo has de tener en... en algo! Lo guardamos. (Observ. 17/05/00:22).

6.1.1. Rasgos de la masculinidad no hegemónica,⁷⁴ factor de gran importancia en la docencia masculina

⁷⁴ Marina Subirats cita a Connell, quien a través de una investigación realizada en Australia, en 1995, logró identificar cuatro tipos de masculinidad. Es él quien define a la masculinidad hegemónica como “aquella que se presenta como dominante y reclama el máximo ejercicio del poder y la autoridad; es, de hecho el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado” (Subirats, 1999:29). Recientemente, en diferentes países existen grupos de hombres que buscan romper con ese estereotipo e intentan reaprender comportamientos y conductas, para

El movimiento feminista y los estudios de la mujer, así como la presencia de una corriente de la sociología de la educación, que analiza al sistema educativo como un espacio investido de poder, carente de neutralidad y por lo tanto creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas, han colaborado a que durante las últimas tres décadas se hayan realizado importantes cambios en las relaciones entre los sexos.

Hasta antes de conocer los resultados de las investigaciones educativas realizadas durante la década de los setenta, parecía aceptarse como un hecho válido el que sociedad y escuela habían trazado un “destino” para los hombres y las mujeres, desde el momento de su nacimiento. A los primeros se les preparaba para la competencia, la guerra, y la producción; a las segundas, para las tareas ligadas a la reproducción, por lo que deberían quedarse en casa. En este sentido, la escuela se encargaba de transmitir los comportamientos considerados legítimos, de tal suerte que solía argumentarse que Dios había creado así al mundo y no había forma de escapar a ello. “(Subirats, 1999).

Treinta años de trabajo en la investigación y el diseño de procesos de innovación Como el coeducativo⁷⁵, así como los esfuerzos de organismos internacionales como la ONU, la UNESCO, han dado lugar a cambios importantes.

recuperar y expresar la parte sensible que la cultura les ha negado. Así, los hombres están aprendiendo a conformar una masculinidad que tiene como base la capacidad para expresar sentimientos. A eso, es a lo que llamo masculinidad no hegemónica.

⁷⁵ La escuela coeducativa surgió en instancias del grupo de investigación y formación continua del profesorado, de la Institut de Ciències de l' Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, a fin de construir una metodología que permitiera el cambio paulatino de la escuela mixta, en virtud de que en ésta la igualdad es sólo formal y pretende tratar al alumnado como igual sin contemplar la importancia de géneros. Prepara para el mundo laboral y cree en el principio de la obtención del éxito de acuerdo a méritos. Contempla un modelo de alumnado ideal. Parte del principio de la neutralidad escolar. La escuela coeducativa supone que el profesorado reconoce la existencia del sexismo dentro de la institución así como su participación en la creación de la desigualdad; se propone eliminar las desigualdades sexuales y las jerarquías de género. Atiende las necesidades de los grupos más que las de los individuos. Reconoce que la escuela no es neutral y pretende crear nuevos órdenes discursivos temporales y espaciales. Un elemento muy importante es que además de preparar a los individuos para el mundo laboral, los prepara para la esfera privada y familiar (Tomé, 1999:173-174).

Hoy vivimos en un mundo más libre y al menos parcialmente podemos decidir qué hacer con nuestras vidas, podemos imaginar y trazar una vida en la cual elegir lo que nos gusta y aceptamos, y lo que rechazamos, aunque para lograrlo persisten limitaciones representadas por las instituciones, los hábitos, las costumbres. Si bien, a los niños todavía se les educa en la violencia como si fueran a enfrentar terribles peligros físicos, a las niñas, se les insiste en la cuestión de la belleza como si ella fuera fundamental para competir en el mercado de los afectos y lograr el matrimonio, en la escuela también se han operado cambios, ya no hay certeza de lo que en esta institución se enseñará, sobre todo por la rapidez en la transformación de la ciencia y lo efímero de las verdades culturales (Subirats, 1999).

Durante la década de los ochenta, una de las aportaciones más importantes de la investigación educativa realizada sobre todo en países europeos, fue dejar claro que el sistema escolar había sido diseñado para los hombres y los niños, es decir, para reproducción de la masculinidad. Por esa razón, sobre todo en el viejo continente se diseñaron proyectos coeducativos para que tanto los niños como las niñas recibieran la oportunidad de desarrollarse de manera integral, lo que había sido negado para ambos, debido a la asignación de características específicas para cada uno de los sexos. Por otro lado, los compromisos asumidos frente a organismos como la Organización de las Naciones Unidas, por parte de los diferentes Estados y gobiernos, abrieron la posibilidad de que un mayor número de mujeres pudiera ingresar a los diferentes niveles del ámbito educativo, de tal suerte que para los noventa, las mujeres no sólo habían logrado un enorme avance cuantitativo, sino cualitativo.

Las niñas y adolescentes han cambiado sus expectativas respecto a sus proyectos de vida y, en los noventa, en una encuesta realizada por la Universidad de Barcelona en Cataluña, a mujeres de entre 12 y 17 años de edad, al referirse a su futuro, el 90% se ubica como profesionistas, el 60% menciona que tendrá pareja y el 45% que tendrá hijos (Subirats, 1999). Aunque los resultados de la OCDE relacionados al desempeño escolar femenino son difusos, se sabe que

para las mujeres la educación constituye un bien en sí y no un medio para lograr otros objetivos. El resultado es que ellas obtienen mejor aprovechamiento escolar. Mujeres jóvenes y adultas saben estar más en la escuela y en el trabajo sustrayéndose a la medida del éxito, del poder, del dinero (Piusi, 1999). Por lo que respecta a América Latina, Stomquist reconoce que con relación al acceso de las mujeres a la escuela pública, en los niveles de educación primaria, secundaria y superior, en esta región del continente hay un gran avance y equidad si se compara con África o el sur de Asia. Incluso en el nivel superior, las tasas de ingreso para América del Sur son superiores a las de algunos países europeos, y en algunos países las tasas de ingreso de las mujeres a secundaria y nivel superior son ligeramente más altas que las de los hombres (Stomquist, 1999).

Esta misma autora señala que, de acuerdo a las fuentes de la UNESCO, en 1995 el porcentaje de inscripción a los niveles de primaria y secundaria, en México, eran del 83 % para los hombres y 85% para las mujeres (Stomquist, 1999:19). En el ámbito local, en la Universidad de Colima, en el año escolar 2000-2001, el 55% de la población estudiantil en el ámbito de bachillerato, estaba integrada por mujeres, en tanto que en el ámbito de licenciatura, las mujeres constituían el 52%. (Discurso del Dr. Carlos Salazar Silva, rector de la Universidad de Colima, durante la clausura del Diplomado de estudios de Género, septiembre de 2001).

El mayor éxito de las mujeres dentro de las escuelas y el incremento del fracaso de los hombres, dio origen a que durante la década de los ochenta la construcción y transmisión de la masculinidad apareciera como objeto de estudio dentro de las aulas. Otros factores que favorecieron el estudio de la masculinidad fueron: el incremento de la violencia y agresividad dentro de las escuelas, la baja motivación frente al estudio, siendo éstos sólo algunos elementos de la crisis por la que atraviesa la masculinidad; crisis que se acentúa con el incremento del desempleo, la pérdida de identificación de muchos hombres con su profesión, la precariedad de los empleos que rompen con el papel tradicional asignado al sexo masculino,

de tal forma que se piense en la necesidad de modificar los componentes estructurales de la masculinidad.

La idea es que, tanto los valores considerados tradicionalmente como masculinos o como femeninos sean practicados por ambos sexos, sin que ninguno de ellos sea minusvalorado o posibilite la creación de jerarquías. Esta tarea se dificulta debido a que no existe la conciencia respecto a la existencia del sexismo y que, en algunos casos, los intentos de equilibrio provocan el incremento en la agresividad. Sin embargo, las exigencias de los cambios estructurales han influido para que algunos integrantes del sexo masculino presenten modificaciones en su forma de pensar y comportarse, permitiéndose el reconocimiento y la expresión de sentimientos y emociones que culturalmente les eran negadas, tal como aconteció con el maestro, mientras desempeñaba su trabajo profesional en las aulas del ISENCO.

Describiré primero el tipo de ambiente que suele propiciar en el grupo para luego referirme a la manifestación de actitudes como la calidez y el afecto, así como su capacidad para entablar el diálogo y escuchar por largos períodos las propuestas e inconformidades, manteniendo la calma y la capacidad para convencer al grupo respecto a formas de evaluación, tipo de organización.

Algo similar se da cuando algún tema les apasiona; todo mundo quiere opinar al mismo tiempo, hablan en el momento que les parece oportuno, aunque otra persona lo esté haciendo, y rara vez respetan el orden en que les dan la palabra; las voces se entremezclan; en pequeños grupos o binas entablan diálogos acalorados, algunas veces acompañados de risas burlonas y juguetonas.

Todos los lunes, así como los días en que hay una efemérides, que oficialmente se considera importante, de manera puntual a las 8:30, suena el timbre que llama a la ceremonia cívica, la que se realiza en el patio correspondiente; las sesiones de trabajo se suspenden para que los grupos acudan a formarse. El aparato de

sonido empieza a funcionar pero ante esta situación, alumnos y alumnas tienden a hacerse las desentendidas, como si no quisieran escuchar ese sonido, que desde una distancia no muy lejana, los llama insistentemente. Las protestas veladas o abiertas se escuchan entre el grupo, muestran que no para todos es agradable acudir; entonces, hombres y mujeres ignoran el llamado y muestran mayor interés para participar en la actividad que se desarrolla en esos momentos; otros(as), con movimientos lánguidos que denotan flojera, sacan de sus mochilas o bolsillos las corbatas, y lenta... pero muy lentamente empiezan a ponérsela

Ante esta situación, con tono tranquilo, el maestro empieza a invitarlos a salir, las protestas se hacen más evidentes y él les dice que tienen que asistir. Ante la insistencia de pequeños grupos para quedarse trabajando, se entabla un diálogo afectuoso y de manera firme se les invita a acudir a donde los otros grupos se encuentran formados.

Aa: Maestro, vamos a terminar...

Ao: Vamos a estar en la ceremonia.

Aa: Aja, aja...

Mo: Yo creo que ya es tarde y nos vamos a la ceremonia.

Aa: Yo no quiero ir a la ceremonia.

Aa2: Yo tampoco.

Mo: ¡Nada de irnos, vamos a la ceremonia. !

Gpo: Aaaah.... aaah...

(El diálogo anterior se da en términos afectuosos, los comentarios del maestro no son de imposición ni de enojo.) (Observ. 14/02/00:17).

Sin protestar ni mostrar enojo, hacia allá van los chicos y chicas. Al llegar al escenario, serios y formales, sin platicar, siguen con atención la ceremonia, saludan a la bandera, entonan el himno nacional, escuchan la lectura de las efemérides, que por lo general es cansada y tediosa.

Durante las sesiones de trabajo, se observa de parte del docente un respeto hacia alumnos y alumnas, así, es común que se tomen en cuenta sus opiniones y resolver los problemas de manera conjunta. Cuando se trabaja en la realización de alguna actividad, al exteriorizar sus opiniones y sugerencias, el maestro habla con

calidez, lo hace en primera persona y en plural, con lo que hace evidente el compromiso frente a la tarea que realizan, lo que da confianza al grupo y se refuerza en ellos la seguridad de que lograrán los objetivos que se proponen.

(El grupo ha solicitado al maestro su apoyo para preparar una actividad de corte artístico. Como el tiempo y el espacio no les han resultado suficientes, ahora ven con él la mejor manera de ajustarse modificando las evoluciones y el número de estas. Suena la música pero ahora ya no es la flauta, sino unos tambores. El grupo danza, y el maestro los apoya)

Mo: Le damos un espacio muerto a las cuatro. Continuamos... seguimos haciéndolo, se está acabando la música.

(Mientras opina, el maestro realiza las evoluciones junto a los y las bailarinas)

(De pronto, la música cesa. Todo mundo queda sorprendido porque no les alcanzó la música para la evolución planeada.)

Grupo: Ah... ja, ja, ja...

Aa1: Le dimos mucho tiempo aquí.

Aa2: Le dimos mucho tiempo...

Mo: Le dimos mucho tiempo, vamos a bajar. Si lo hacemos lento, lo hacemos dos veces, luego le bajamos.

(La música sigue y la evolución se hace a ritmo más lento; el maestro se encarga de vigilar que no se aceleren.)

Mo: Lo estamos haciendo aprisa... hay que hacerlo un poco más lento ya que el espacio es mucho más amplio. (Se refiere al patio donde realizarán el evento, que es de mayores dimensiones que el aula, donde ahora ensayan. El ensayo continúa hasta que juntos, estudiantes y maestro, comprueban que el tipo de evoluciones y la velocidad con que las realizan son las adecuadas al espacio en donde bailarán) (Observ. 17/05/00: 50-51).

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación es un elemento clave en el ISENCO; Se tiene cuidado porque el lenguaje sea realmente un medio para entenderse. Este lenguaje no sólo es verbal sino corporal, y sobre todo en el maestro las actitudes que asume son para mostrar afecto, calidez y amabilidad, sobre todo para distender el ambiente. Con base a estas actitudes, él suele plantear frente al grupo, de manera clara, lo que piensa. Puede también cuestionar comportamientos que parecieran apartarse de la ética, así, si los alumnos y

alumnas pretenden sacar ventaja y recurrir a la autoevaluación para nivelar el promedio, el maestro no se deja presionar y directamente se los dice.

Mo: El problema es que... cuando hemos manejado autoevaluación han sido hipócritas con ustedes mismos.

(Un murmullo se extiende por el aula y cada cual se revuelve en su silla)

Mo: ¡Reconózcanlo!

Gpo: ¡Ay noooo...!

Mo: ¡Ustedes mismos, porque ustedes mismos se han mentido!

(Se escuchan varias opiniones como tratando de defenderse)

Aa: Al igual que los maestros

Ao: ¡Fue la razón de los maestros!

Mo: Una vez lo hicimos y yo les dije: con justificación... porque creo que lo merezco. Yo quedé sorprendido porque ahora en este semestre he visto gente que no había respondido en el semestre pasado, que ahorita está respondiendo con trabajo.

(El grupo está ahora en total silencio, todos escuchan con atención) (Observ. 01/03/00:29).

Uno de los factores que mayores controversias e inconformidades provocan dentro del salón de clases, es la evaluación, tanto en los momentos en que se fijan los criterios y los elementos que se consideran como parte de ésta, como la presentación de los resultados obtenidos. Los y las estudiantes recurren a diferentes estrategias para hacer evidente su inconformidad. Frente a todas ellas, el maestro muestra su capacidad para conservar la calma y escuchar las diferentes opiniones e inconformidades. El problema se acentúa cuando la evaluación se refiere a las prácticas que realizan en las escuelas primarias, ya que allí, con frecuencia difieren en las apreciaciones de los maestros encargados de los grupos. Ante esta situación, pretenden que el maestro, como responsable de coordinar los esfuerzos entre asesores de la normal y tutores, durante esta etapa de la (FDI), les ofrezca su respaldo. Tranquilo da la palabra a quien la solicita y responde a los planeamientos que se le hacen, y en este caso les sugiere que entablen un diálogo con sus tutores(as) y finalmente lleguen a acuerdos.

(Entre alumnas y alumnos hay inconformidad, los maestros responsables de los grupos en donde se realizarán las prácticas anotarán en una ficha la forma en que el o la practicante se relacionaron con los niños y si fueron capaces de despertar el interés suficiente para que los pequeños mantuvieran la atención y por lo tanto en el salón no hubiera mucho ruido o bullicio.)

Aa1: Estamos viendo que este... lo importante es eso de la disciplina, porque como usted comentaba, no todos tienen el mismo concepto de la disciplina, por ejemplo.

(Su compañera de al lado está francamente molesta. Con gesto adusto toma la palabra sin esperar que se la concedan)

Aa2: ¡Tal vez mi concepto de disciplina, no tiene nada que ver con el que tiene el maestro y no me voy a poner a... a...!

(La alumna no termina la argumentación porque el maestro con toda calma se dirige al grupo en el que va aumentando la inconformidad e incluso la molestia, lo cual se manifiesta en las múltiples muestras de protesta que uno y otros hacen comentado en pequeños grupitos, por lo que en el salón se escuchan diferentes voces al mismo tiempo.)

Mo: Por eso... les recomiendo una plática... una charla... [con los maestros del grupo de primaria]

(Al escuchar lo anterior, la alumna que muestra más molestia ríe irónicamente al tiempo que opina)

Aa2: ¡Ay, con las dificultades que tenemos!

Aa3: (También enojada) ¿a qué horas?

(La ola de protestas no influye en el ánimo del maestro, quien conserva la calma)

Mo: Cuando vayan a pedirles los contenidos.

Aa1: ¡Con dificultades nos dan los temas a tiempo!

(La discusión se prolonga por un largo tiempo, las protestas y la ironía continúan, el maestro una y otra vez continúa argumentando hasta que el grupo se va calmando y parece quedarse convencido de los beneficios ¿que traerá el registro de sus actividades durante las prácticas) (Observ. 01/03/00:17).

Si en el grupo existen dudas, el maestro muestra gran disposición y tranquilidad frente a los planteamientos. El maestro explica y trata de convencer al grupo de la decisión tomada en academia, respecto a la conveniencia de que el personal docente que trabaja con ellos intervenga en la evaluación de las prácticas. Alumnos y alumnas expresan su temor a que no con todo mundo les vaya bien. Por largo tiempo el maestro argumenta a favor de sus compañeros(as), resaltando las cualidades de cada uno de ellos y su confianza en la ética y profesionalismo.

La firmeza de sus argumentaciones al respecto hace que el grupo una y otra vez cambie de estrategia. En ocasiones recurren al chantaje, más tarde a las bromas, diciendo que van a invitar a los maestros y maestras a cenar, o les van a dar algún regalo. Firme pero tranquilo, el maestro intenta cumplir un doble objetivo defiende a sus compañeros(as) y trata de darle confianza al grupo.

Mo: Miren aquí lo importante mas que nada es que los maestros puedan leer sus trabajos bajo ciertos criterios y los den a conocer al grupo de maestros. [Se refiere a la Academia de licenciatura en primaria] La finalidad es recuperar la información que nos interesa... la calificación será asignada por su maestro encargado...

(El grupo hace una protesta ruidosa)

Jefa de grupo: Antes de entregar este... El informe... ¿nos va a decir a qué maestro se lo vamos a entregar? Para poder saber cómo vamos a redactar el informe...

Mo (...) ¡No, yo les voy a dar los parámetros mínimos e indispensables que debe tener.

Jefa de grupo: ¡sí!, pero ya designado, ¿nos va a decir: ¡fulano, manganó, zutano... les va a calificar el maestro...!

(El maestro contesta moviendo afirmativamente la cabeza)

Jefa de grupo: ¿y tenemos derecho a que si no queremos el profe que nos tocó, dirigirnos al maestro...?

Mo: ¿Y por qué no van a estar de acuerdo?

(Como fue interrumpida la jefa de grupo protesta)

Jefa de grupo: ¡Hágame caso y déjeme explicarle!

(Tranquilamente, el maestro acepta la petición y se dispone a escuchar. Ante esta actitud, la jefa de grupo sonríe y como para corresponder a esa actitud medio en broma pero poniendo gran énfasis en sus palabras)

Jefa de grupo: Si por X motivo no estamos de acuerdo... podemos hablar con el maestro: "Fíjese, no estoy de acuerdo... "

(Para estos momentos el grupo ya está cansado de la larga negociación. Alumnos y alumnas se han recostado sobre las mesas y muestran enfado o agotamiento. De pie, el maestro continúa atento escuchando los reclamos y peticiones)
(Observ. 01/03/00).

El grupo no está muy dispuesto a perder la oportunidad de lograr que el maestro cambie de opinión, respecto a que el resto del personal docente que durante este semestre trabaja les evalúen, y por eso pone marcha en varias estrategias. Las intervenciones son variadas frente a las que el maestro conserva la calma y

tranquilidad, y una a una las escucha, para finalmente volver a argumentar a favor de la propuesta.

(Luego de escuchar varias opiniones, tranquilo, el maestro se dirige al grupo)

Mo: Yo me pregunto, ¿alguno de ustedes tiene problemas con los maestros que les dan las otras materias?

(Una alumna levanta la mano para indicar que ella tiene problemas)

Mo: ¿Personales o... de la escuela?

(La alumna mueve la cabeza de un lado a otro y al tiempo que esboza una sonrisa irónica responde)

Aa: ¡ay, no, maestro!

(El maestro reacciona y trata de explicar la razón de su pregunta)

Mo: No, no... Pero es que a veces es por familia.

Aa: ¡No es el caso!

(Se forma una gran algarabía, cada cual a su manera protesta. El maestro insiste en la importancia del material que van a recoger mediante los registros. Luego de muchos comentarios llegan a la conclusión de que tal vez sólo tengan problemas con un maestro. Ante lo cual intenta darle confianza al grupo. La forma en que ha tratado el problema y su capacidad para escuchar, parece influir para que una alumna se anime a plantear el problema real que el grupo tiene. Es común que esta alumna bromea mucho, al hacerlo utiliza una voz fingida como de niña mimada, a la que acompaña con risa. Ahora su actitud es diferente y con voz normal expresa directamente el problema.)

Aa: Tenemos miedo maestro.

(Al contestar el maestro usa un tono de voz cordial, su cara denota interés por lo que la chica expresa. Esta vez, tampoco él bromea)

Mo: ¿De qué?

(Se escuchan varias risitas nerviosas)

Aa1: De lo que nos dice,

Aa2: De la calificación.

Aa3: Del subjetivismo.

(El maestro empieza a hablar de manera pausada, como pensando bien lo que va a decir)

Mo: ¡El subjetivismo de todos modos lo vas a encontrar!

Aa4: ¡Por eso!

Mo: se hará con base en unos criterios que yo les voy a dar. El maestro tiene que argumentar lo que anotó al interior del equipo de trabajo, ya que lo argumentó, lo tiene que regresar, y tú como alumna a protestar con base en los argumentos que tu tengas.

(La argumentación continúa en el mismo tono hasta que en un momento dado el grupo acepta la propuesta) (Obsrev. 01/03/00:28)

Pensar en las necesidades de los otros, los llevó a que durante las interacciones mostraran disposición al diálogo y a la toma de decisiones conjuntas. Para lograrlo se requiere poseer capacidad para escuchar y mantener la calma frente a las exigencias no siempre bien fundamentadas del grupo. Permanecer largos períodos contra argumentando al mismo tiempo que se mantiene el buen humor y la disposición, incluso, para, en momentos de difícil relación, recurrir a las bromas para distender el ambiente. La actitud que más se parece a lo anterior sería la paciencia, que por formación cultural, durante años, se ha considerado exclusiva de las mujeres, pero que en este caso, fue un comportamiento asumido por alguien del sexo masculino, ya que, fue el maestro que más paciencia y buen humor mostró, para enfrentar las dificultades, tal como sucedió al organizar las clases o distribuir a los alumnos en las escuelas en donde realizarán las prácticas. En este caso, se procedió mediante sorteo, pero una vez que se hizo el acomodo se abrió la posibilidad de que se realiza algunos cambios, a fin de que las escuelas estuvieran en los lugares más cercanos a los domicilios de los(as) practicantes.

(El maestro ha dado a conocer al grupo la lista de escuelas y grupos que se les ha asignado. Luego empieza a hacer ofrecimientos)

Mo: Hay un lugar en la Torres Quintero, ¿nadie se va? [Esta es una de las escuelas de “mayor prestigio académico”, y está situada en el centro de la ciudad de Colima]

Ao: ¿Qué grado?

Aa: ¿Qué grado?

Mo: Torres Quintero... [Al decir esto, recorre la relación y auxiliado con una pluma busca el nombre de la escuela]
¡Segundo!

Aa: ¡yooooo...! ¡yooooo...!

Mo: ¿En cuál estás?

Aa. En la Carmen Serdán...

Mo: ¿Quién eres?

Mo: ¿Eres Góm

Aa: ¿Díaz... Madrigal?

Aa: ¡No...! ¡Díaz Uribe!

Mo: ¡Díaz Uribe!, vas a segundo B, Torres Quintero. (Luego se dirige de nuevo al grupo) ¡Hay un lugar vacío en la Carmen Serdán!

Aa: ¡Ay no, está bien lejos!

Ao1: ¡Guácala!

Ao2: ¿Qué grado es?

Mo: Cuarto.

(Hay rechazo en varios a esta escuela, su cara y sus gestos lo denotan, el maestro no insiste y sigue dando nombres de otras escuelas) (Observ. 01/03/00: 22).

Cuando en el grupo surgen dificultades para dar respuesta a una pregunta o resolver algún problema, el maestro, con tono cálido y voz amistosa, trata de animar a que participen, recurre a las interrogaciones con el fin de animarlos. Estas intervenciones se entremezclan con diferentes bromas que ayudan a que el ambiente sea relajado y a que no sólo unas cuantas monopolicen el uso de la palabra. Como el maestro hace bromas a quienes integran el grupo, él a su vez se muestra siempre dispuesto a recibirlas y aceptarlas

6.2. “Si tú los comprendes, ellos te comprenderán”. La construcción de una imagen del trabajo docente que gira en torno al cuidado y la atención a las necesidades de los y las demás

La capacidad para escuchar a los discentes y mostrar preocupación para responder a sus necesidades y demandas, son algunos de los recursos que tanto la maestra como el maestro utilizan cuando ponen en práctica el proyecto que han diseñado respecto al tipo de relaciones que han de entablar con el alumnado, mismo que surgió de la interpretación que el personal docente de la institución hizo con relación al enfoque curricular del Plan de Estudios 1997. Entonces, el trato afable, cálido y la cercanía con alumnos y alumnas, fueron las actitudes que predominaron en ambos docentes.

Los comportamientos y actitudes que cotidianamente asumen tanto el maestro como la maestra, para conocer a cada uno de los alumnos y alumnas y, saber los problemas que a cada momento viven, son factores que contribuyen en la construcción de una imagen de docente preocupado por las necesidades de grupo. Esto hace que chicos y chicas se sientan tomados en cuenta y, por lo tanto, vistos como sujetos.

Se puede afirmar que la maestra conoce el carácter de cada cual, factor que toma en cuenta para establecer relaciones o para tratar de facilitar la participación, misma que durante sus clases constituye un elemento importante tanto para la formación como para la evaluación.” Y hay unos muchachos muy reservados... muy así críticos pues... de su personalidad, uno de ellos es el de aquí... el último de aquí. (Se refiere a un alumno que sólo de vez en cuando hace comentarios, y es casi nunca platica con sus compañeros(as)” (Obser, 23/03/00: 5).

En ocasiones, el apoyo brindado por el maestro es importante, porque ayuda al grupo a precisar y llenar huecos en las actividades que realizan. Para lograrlo pregunta cómo decidieron realizarlas, luego propone modificaciones, las cuales argumenta y sirven como base para en forma conjunta llegar a un acuerdo. Durante este proceso de análisis, el maestro respeta la individualidad de los alumnos y alumnas; se muestra comprensivo y dispuesto a colaborar. Asume una responsabilidad conjunta al hablar en primera persona del plural, al mismo tiempo que se identifica como parte integrante del grupo, no como el que dirige y el único que sabe hacer las cosas.

(Al centro del salón, el maestro, junto con un grupo pequeño, se pone de acuerdo acerca de las evoluciones que utilizarán en el número artístico que preparan).

Mo: Entonces, ¿cómo quedamos?, a ver... Nos paramos y hacemos la vuelta, después de que continuamos termina la música...

(Al decir lo anterior, el maestro empieza a realizar la coreografía que sugiere al grupo, al mismo tiempo que explica)

Mo: Entramos círculo, hacemos la... entramos volteamos a los cuatro puntos y damos la vuelta... (Observ. 17/05/00:51).

Durante las sesiones de trabajo, es común que el maestro se preocupe por lograr dentro del aula un clima que facilite la participación y el intercambio de ideas, así como el ejercicio reflexivo para construir conocimientos, en torno a los cuales hace aportaciones puntuales, a fin de subsanar algunas carencias, de esta forma, se da

una retroalimentación permanente respecto a la forma en que se realiza el trabajo, a los resultados obtenidos y a las carencias. Que se tienen que resolver. Al dirigirse al grupo, el maestro utiliza una voz suave y un tono cálido que incrementa en el aula el ambiente de bienestar y confianza.

Mo: ¿Cómo nos fue utilizando esta estrategia?, ¿cómo lo vimos?

Aa: Este... yo, ¿puedo decir algo?

Mo: A ver...

Aa: Yo creo que si fue tediosa, [la narración] porque así... al pie de la letra no cumplimos en eso, yo creo que le tuvimos que poner cosas que... no nos acordábamos exactamente y tuvimos que improvisar o ponerle algo, porque estaba muy cortita la historia.

Mo: (...) Es más difícil narrar, tiene que ser algo como la fusión de lo que es leer y explicar, como que tienes que dar con tus movimientos con tu voz, con tu forma que tienes de entonar las cosas, tienes que darles como un contenido especial de lo que estás leyendo textualmente y la verdad es que la mayoría podemos saber leer, podemos saber explicar, pero difícilmente podemos saber narrar.

Aa2: segunda: más bien es como actuar.

Mo: ¡No! Hay quien sabe narrar... Había unos cuentos que se llamaban Los cuentos de Sofía... ¿Se acuerdan de Sofía Álvarez?

Aa: ¿La esposa de Héctor Bonilla?

Mo: ¡La esposa de Bonilla! ¡Ella... es un ejemplo claro de alguien que sabe narrar! (Observ. 01/03/00: 219).

Como un porcentaje alto de alumnos no es muy dado a participar en clase, entre el personal docente existe la preocupación de generar en el aula un ambiente de confianza para animarlos a que intervengan, de tal suerte que constantemente los invitan a participar. En caso de que las opiniones emitidas contengan errores, la maestra no hace evidente esto frente a los demás, sino que interviene con una especie de explicación; al hacerlo, por lo general se detiene a reflexionar para medir la mejor forma de intervenir. La tranquilidad con que lo hace, parece animar a otras u otros a completar las ideas, sin que se pierda el respeto hacia quien opinó de manera equivocada.

En su preocupación porque los alumnos posean suficientes elementos para lo que luego será su práctica docente, la maestra y el maestro recurren a los consejos y recomendaciones respecto a elementos que en un momento a ellos les han dado resultado, es decir, se muestran dispuestos a compartir experiencias y ser solidarios con los futuros y futuras docentes. Así, hacen recomendaciones sobre la conveniencia de que el material didáctico elaborado a base de artículos perecederos, se utilice antes de la hora de recreo, a fin de que no se echen a perder, o no estén ajados o sucios debido al tiempo que transcurre desde el ingreso a clases hasta las once de la mañana. Para ejemplificar lo anterior, en una de las clases, aprovecha que en el momento de realizar un experimento, a uno de los alumnos se le derramó el aceite sobre la hoja donde anotaba los resultados por lo que quedó inservible. Al percatarse de lo anterior, toma la hoja en una de sus manos y mostrándola al grupo afirma:

“Por eso, con los niños hay que iniciar temprano cuando se hagan experimentos, por lo menos a las diez; hay que tener cuidado, por eso los nombres se ponen antes, se ponen antes y ya cuando va a ser el experimento, ya lo tienes. [Se refiere a los nombres que se deben anotar en las hojas donde reportarán lo que sucedió durante el experimento] Antes del recreo, por lo menos... También hay que hacer, que el niño... dibuje el experimento” (Observ. 02/03/00: 6).

Bromear, ya sea en los pequeños grupos o en forma individual, es otra manera de hacer evidente la cercanía. Así, apoyar es una constante durante el proceso de enseñanza - aprendizaje y, en la mayoría de las ocasiones, este hecho nada tiene que ver con el maternalismo, ni la sobreprotección. En la convivencia cotidiana, las bromas entre el maestro y los alumnos y alumnas, son frecuentes. Cuando está frente al grupo, en algunas ocasiones, las alumnas suelen referirse a su forma de vestir, el tipo de peinado, al lenguaje corporal que emplea, comentarios que van acompañados de risas y chacoteo, aunque éste no es grosero ni agresivo. Las bromas son también utilizadas como medio para convencer al grupo de la importancia de utilizar determinadas estrategias didácticas, o recursos materiales.

Mo: ¿De qué estábamos hablando? ¡Ah sí, de los formatos para registrar lo de las prácticas. ¡Fíjense bien!, ¡son estos!
(Los muestra al grupo al tiempo que continúa)
Mo: ¡Lo que hicimos fue recuperar los archivos que estaban vieeeeeijos... vieeeeeijos...! ¡De cuando en nuestros tiempos íbamos a prácticas nosotros!
Ao1: ¡Uuuuh...!
Aa1: ¡En la prehistoria!
Aa2: ¡No!, ¡no!... ¡Disculpa, de antes de Cristo!
(Sonriente el maestro acepta la broma)
(Observ. 02/03/00: 13):

Bromear con el grupo y mostrar disposición para escuchar inconformidades y argumentaciones, y más tarde tener la capacidad para fundamentar sus propuestas, no significa que el maestro o la maestra estén dispuestos a ceder a presiones, ni se deje llevar por lo que alumnos y alumnas plantean o se vean inmersos en las múltiples estrategias que el grupo emplea para distraerlos y lograr que no les deje tarea o que no quede clara la fecha para entregar trabajos. La flexibilidad que caracteriza al maestro no le impide mostrar frente al grupo, firmeza cuando él lo considera necesario. El maestro tiene claro que utilizar bromas es una estrategia que ha ido formando a través de su experiencia docente.

“Cuando yo empecé en la normal y empecé a utilizar el modelo del maestro tradicional de que yo hablo y ustedes escuchan o dialogando, yo te pregunto y tu me respondes. (...) Eso, me hacía sentir muy desgastado, porque en momentos los ambientes eran muy tensos, muy rígidos y la verdad, era un ambiente que no me gustaba. Cuando empecé a descubrir que esto era así, cuando empecé a ver que se presentaba este tipo de ambientes y rompía con ese esquema, con una broma, [así] propiciaba que el grupo se centrara. Al principio... no me daba mucha cuenta de esa ruptura, pero al paso de la práctica y del ejercicio, me fui dando cuenta que, bueno” (Entrev. 27/10/01:1).

Cuando el grupo realiza trabajos y algunos(as) de sus integrantes sólo charlan, las bromas son un medio para lograr una cercanía entre docentes y discentes a fin de pedirles que se pongan a trabajar. De esta forma, la petición no se siente como exigencia.

(En esos momentos una alumna le grita, pidiendo apoyo a la maestra, parece que un compañero la está molestando)
Ma: ¡Déjala ya... está trabajando!
(Varios del grupo hacen bromas, emitiendo sonidos que denotan burla)
Gpo: ¡Uuuuy...! ¡Ayyyyy...!
(La maestra intenta seguir la broma).
Ma: ¡Tiene novio eh! (Otro alumno riendo tercia la broma)
Ao1: Lo bueno es que no es celoso, ¿verdad?
Aa2: ¡Yo también tengo maestra...!
Ao2: ¡Yo también tengo novia!
(La maestra aprovecha para pedirles que trabajen)
Ma: ¡Chuy...! hay que planear,
Ao1: Di, no es celoso, ¿verdad que no?
Ma: ¡Hey! ¡Hey! ¡Hay que planear! (Observ.23/03/00:45).

Caminar entre las mesas, acudir al llamado, no permanecer sentados tras el escritorio, o bien ocupar una butaca entre el grupo mientras éste realiza dinámicas de participación, hace que los alumnos y alumnas sientan y vivan la cercanía de los docentes. El mayor logro es que este recurso no necesariamente significa vigilancia o acoso, y sí favorece el trabajo continuo del alumnado.

6.3. El papel de las mujeres en la mediación frente a los conflictos que suceden dentro del aula o la construcción de la imagen del docente como facilitador.

Ser mediadoras y evitar conflictos entre los integrantes de la familia es uno de los principales papeles jugado por las mujeres en diferentes etapas históricas. El comportamiento de las mujeres frente a los conflictos, es visto y explicado de diferente manera. La corriente que en el campo educativo ha creado la Pedagogía de la Diferencia Sexual, valora como positiva la capacidad de las mujeres para convertirse en mediadoras, al considerar que los saberes femeninos están ligados a la capacidad de utilizar el afecto en la construcción de relaciones y de contextos amables, lo que contribuye a la modificación de las relaciones entre los sujetos y el mundo, y en el área educativa permite la existencia de un clima amable dentro del aula lo que abre el camino para ir aprendiendo el respeto a las diferencias y la posibilidad de dialogar (Piussi, 1999).

Desde el enfoque liberal, se considera que el intento de las mujeres para mediar dentro de los conflictos es consecuencia de que en la escuela, las niñas a la vez que aprenden a leer y escribir, aprenden que no son relevantes, que son vulnerables y su experiencia personal carece de importancia. Aprenden, pues, la subordinación, y que la forma de combatirla no es enfrentar los problemas, sino mostrarse graciosas y amables para tratar de ser queridas (Subirats, 1999).

Independientemente de que un análisis profundo, a partir de las herramientas teóricas aportadas por una u otra de estas posiciones, será motivo de otro estudio, lo que aquí mostraré es que mi permanencia en el aula por espacio de tres horas a la semana, durante un semestre, me permitió identificar la reacción de las alumnas y la maestra, y su consecuencia en las relaciones, cuando en grupo surgieron diferencias tales como inconformidad respecto a la forma de evaluar, molestias en el personal docente frente al incumplimiento de tareas, o el olvido de temas que ya fueron tratados.

Cuando algunos de los hechos anteriores suceden, el clima en el aula se vuelve pesado y difícil. En los momentos de tensión entre el personal docente y el alumnado, ya sea por incumplimiento de tareas, o por diferencias en la apreciación de los problemas, el papel de las alumnas como mediadoras o neutralizadoras, es importante. Para lograrlo utilizan diferentes estrategias. Por lo general utilizan los conocimientos de la asignatura, para transformar la expresión de inconformidades en discusión de tipo académico, y logran desviar la atención del maestro o la maestra.

Cuando algún alumno comparte con la maestra su malestar con otro docente, porque considera que ha sido injustamente calificado, ella le encomienda tener paciencia, y esperar a que todo esté tranquilo, para platicar y solicitar una explicación respecto a las causas de ese resultado así como a los criterios de evaluación utilizados.

Ma: Tu toma las cosas con calma y ya después vas a preguntarle al maestro, este... cómo calificó nada mas, más que por qué tuve nueve.

Ao: No, o sea... el problema es que no... Que no dice ni por qué fue un nueve, nomás así, nomás fue nueve, “ya... ya, no quiero que me aleguen”.

Ma: Qué aspectos o qué parámetros él tomó en cuenta, ¿eda (sic) maestra?

Al decir lo anterior, la maestra se dirige a mí. Yo no comento nada y Gerardo continúa.

Ao: Eh... pues es lo que se le pide, pero ya no quiere dar él.

Ma: Yo aquí tengo mis cuadritos. Ja, ja, ja

Ao: “No ira (sic)... te sacaste nueve por esto, te faltó esto... “pero pues si me dice: “¡Nueve! ¡No quiero que me aleguen! “bueno pues se queda uno así pensando: “qué casualidad que todos los hombres tengamos nueve y las mujeres diez”, y los pocos... y uno que otro hombre...”

La voz del alumno denota mucha molestia (Obeserv. 23/03/00: 32).

Durante la realización de actividades, suelen aparecer momentos de desacuerdo entre quienes integran el grupo. Si éstos se dan entre los alumnos, la forma de resolverlos no es tan clara como los intentos de hacerlo cuando se ve inmiscuido el personal docente. Por lo general, estos desacuerdos no son del todo graves, simplemente son puntos de vista diferentes sobre evaluaciones, formas de ver el trabajo en las escuelas, formas de interpretar o construir los conocimientos. La dificultad para convivir con las diferencias y hacerlas evidentes suele causar sensaciones de temor e incertidumbre.

Así, cuando el alumnado no trae los materiales suficientes para realizar alguna actividad previamente planeada y, el logro de los objetivos se ve obstaculizado al darse cuenta de este hecho, tanto la maestra como el maestro, al enterarse de esta situación, de inmediato solicitan una explicación o se desesperan por el incumplimiento estudiantil. Las alumnas suelen estar muy pendientes de estas reacciones y, de inmediato buscan la forma de intervenir para distraer la atención del docente y hacer que olvide sus requerimientos o reclamos. Uno de los recursos que con más frecuencia se utilizaron, fue mostrar el trabajo que elaboran y solicitar opinión respecto al grado de avance o forma en que éste se realiza. En esos momentos, el maestro o maestra fija su atención en el cuaderno u objeto

mostrado, y opta por dar respuesta a las interrogantes y olvida los requerimientos hacia los(as) morosos(as)

También fue frecuente que en los momentos de mayor tensión entre el o la docente que coordinaba el trabajo y el alumnado, las chicas emitieran opiniones respecto al contenido de la asignatura en cuestión. Así, el aspecto académico se convertía en un factor para distraer la atención del docente, y que éste regrese a la discusión de contenidos y no de comportamientos o incumplimiento de obligaciones.

Algo similar sucedió durante la organización del Programa de Prácticas, al estar haciendo la distribución de las escuelas, fue evidente que en el grupo existe el temor de que se les asignen escuelas situadas en colonias populares. Por los comentarios que entre corrillos hicieron, parece que entre el alumnado existe la idea de que en dichas colonias, los niños que acuden a las escuelas son problemáticos y muy rebeldes, por lo que la convivencia con ellos será muy difícil.

Mo: La escuela Rafael Ramírez...

Aa1: ¿En dónde está esa escuela?

Ao1: Está en las Amarillas... en las Amarillas... [ese, es el nombre de la colonia]

Ao2: ¡Noooo, en las Amarillas... olvídate!

Ao1: ¡No, en las Amarillas, olvídense!

(Se refieren a que es una colonia en donde se presume existe un alto índice de drogadicción)

Ao2: ¡No has estado en la Carlos Óldenburg... ¡ ¡Ahí, no es cosa de pasar así nomás!, ¡de verla te desanimas!

Mo: Este... No pintes a la escuela como una escuela conflictiva, es donde más trabajo tiene y donde verdaderamente muestran la docencia.

Ao1: ¡No, pos eso sí...! ¡Pero de que te cuesta trabajo, te cuesta trabajo!

Mo: ¡En todas las escuelas! Mira, no hay escuela...

(El alumno lo interrumpe y con una sonrisa burlona dice)

Ao1: ¡Ah... pero depende del nivel!

(Ahora ambos están serios y firmes en su posición, por lo que el resto del grupo al ver que suben el tono de voz, empiezan a guardar silencio y a poner atención a lo que discuten. El ambiente se va sintiendo pesado y una alumna se dirige al maestro para consultarle acerca del contenido

de un libro. La alumna parece angustiada y el maestro no escucha bien la pregunta por lo que se dirige a ella)

Mo: ¿Qué es lo que decías?

Aa: Lo que tiene que ver con los objetivos...

Mo: Pero yo no los tengo.

(Por un momento para la discusión, pero el alumno insiste)

(Observ. 14/02/00:23).

El tono de las voces va aumentando, y la discusión entre el docente y los discentes respecto a las características de las escuelas ubicadas en zonas o colonias marginadas, se torna un tanto difícil. Al ver lo anterior, las alumnas tratan de distraer al docente, insistiéndole con preguntas relacionadas al tema que estaban viendo. Cuando el docente no recuerda quién o quiénes son los responsables de desarrollar ciertas tareas, una y otra vez interroga al grupo al respecto; como nadie asume esa responsabilidad, él se enfada y empieza a ejercer presión; entonces son las alumnas las que o tratan de distraerlo con otra propuesta, o asumen una tarea que no les correspondió, utilizando para ello sus conocimientos sobre la asignatura, lo mismo que respecto a la forma de reaccionar o comportarse del maestro.

(Luego de que dos equipos hicieron sendas demostraciones de cómo la dramatización y la narración pueden ser empleadas como estrategia didáctica, el maestro trata de recordar a quién le tocó mostrar cómo la explicación puede jugar ese mismo papel)

Mo: Bien, ¿a quién le tocó explicar?

Aa: ¿Explicaremos?

Mo: ¿A quién le tocó? ¿A qué equipo?

(En el grupo todo mundo hace comentarios en corto, pero nadie responde a la pregunta del maestro. Todo parece indicar que el equipo responsable no preparó su intervención, por lo que aprovecha el olvido del maestro. Entonces una alumna trata de distraer la atención del maestro, haciendo un comentario que ayudaría al equipo que está en apuros, pues si logra que se haga otra actividad, se agotaría el tiempo para que la clase termine.)

Aa1: Falta otro de lectura, ¿no maestro?

(Se refiere a que otra persona tendrá que leer una narración, como ya lo hizo una alumna.)

(Uno de sus compañeros se da cuenta de la intención de la alumna, voltea y se dirige a ella en tono de burla)

Ao: ¡Ay tu...!

(La alumna insiste y se dirige al maestro)

Aa: Falta otro de lectura
Mo: No, pero quiero el de explicación, ¿a quién le tocó lo de explicación?
Ao: A Gerardo ¿no?
Mo: Ya tenemos los conocimientos y antecedentes de cómo explicar.
(El maestro empieza a explicar y deja de insistir en torno a quién o quiénes deberían intervenir para cumplir con la tarea (Observ. 08/03/00: 25).

Cuando existe la posibilidad de que aparezcan problemas entre los alumnos, la maestra suele intervenir de una manera tranquila, aprovechando la autoridad de que goza dentro del salón. Para ello, suele utilizar distractores sutiles con lo que hace menos evidente su intervención.

(Mientras realizan sus planeaciones, alumnos y alumnas charlan respecto a la acumulación del trabajo y a que tal vez tendrán que trabajar en vacaciones de primavera. Algunos dicen que ellos saldrán de vacaciones)
Ao1: Yo me voy a ir a Zacatecas
(Este alumno es padre de familia, por lo que uno de sus compañeros empieza a bromear)
Ao2: ¿Vas a subir el índice de natalidad en Zacatecas?
¡Ah...!
(Un tercer alumno se suma a la broma riendo festivamente, en tanto que otro interviene haciendo comentarios)
Ao3: ¡No, voy a ir de pic-nic!
Ao1: ¡de pic-nic...!
(Quien inició la burla insiste)
Ao2: O vas a ensayar el próximo...
(Varios chicos ríen. El que sobresale es uno que lo hace a carcajadas)
Ao4: Ah... ja, ja, ja...
Ao5: ¿Te vas a ir al extranjero?
Ao2: (Con una amplia sonrisa continúa la broma) ¡Luna de miel en el extranjero...! ¡ah qué bárbaro...!
(El alumno objeto de burlas permanece callado con la vista fija en lo que escribe. La maestra se da cuenta de que le están cargando la mano, por lo que interviene, camina hacia donde se encuentra y se dirige a él y al que ríe a carcajadas pues realizan la planeación juntos)
Ma: ¿Les tocó en la misma escuela?
Ao1: No, yo estudio educación física... Estudio en verano educación física... y me está diciendo que si le ayudo.
Ma: ¡Ah, pues ayúdale!

(Las bromas cesan y el grupito en silencio continúa con su trabajo. Sin hacer más comentarios, la maestra camina yendo hacia otro de los equipos) (Observ. 23/03/00: 22).

Para la maestra es de fundamental importancia la capacidad de negociación, ya porque a través de ella, además de evitar conflictos, se logra la colaboración del grupo en la solución de problemáticas. Ella es consciente de que esta capacidad la ha adquirido a través de su experiencia, tanto como docente como en la gestión.

“Quizás por lo que yo viví, tengo esa facilidad. Como yo les decía aquí a los compañeros. Aquí llegaron unos boletos que se rifa una... Una... una computadora y nomás llegaron: “Ora, aquí les voy a dar tres boletos... ya se les dijo a sus papás”. Ellos [se refiere a los alumnos y alumnas] ni sabían. Y llega un maestro y me dice. “¿Cuántos boletos quieres? Cuatro les estamos dando a los maestros. ¡Ah, pues dámelos” no sabía ni de qué. Que la sociedad de padres. ¿Y quiénes son? ¿Cuándo nos los presentaron? ¿Cómo va a ser posible? ¿Cuál fue la propaganda que hicieron los padres... el patronato de papás? Si los maestros estamos renegando, los alumnos están renegando. [Ante esto] Oye, yo voy y me presento. “Miren alumnos, maestros... (...) aquí están las personas que forman el patronato de la sociedad de padres de familia es fulano de tal, zutano, perengano y ya dejarle el micrófono al... al presidente y hacer la... la promoción. (...) nosotros para ya empezar a trabajar, necesitamos de algo... para podernos mover. (...) Estamos pensando organizar una rifa, de su... computadora con valor de tanto, este... tenemos pensado de darles por ejemplo 8 boletos a cada quien... iban a... iban a respingar, tanto alumnos como maestros, íbamos a... íbamos a... rebelarnos. ¡Uuu... no...! Bueno... miren, para que todos nos ayuden, ¿Qué les parece sí cinco boletos? ¡Nooo...! Miren: Bueno, ni para ustedes, ni para mí, ¿qué les parece sí tres? Que eran los mismos que les iban a dar. Los alumnos quedan más contentos; los maestros quedan más conformes, sin embargo, no se hace eso. Es más, ni los conocemos. No han venido a presentarse “(Entrev. 16/05/01:18-19).

Al constatar cómo durante el ejercicio de una profesión como la docente, con independencia del sexo al que pertenezca, se conjugan en una sola persona características asignadas por la cultura a ambos sexos, muestra la fragilidad de la creencia con relación a que el trabajo docente es una profesión femenina, como desde principios del siglo XIX se empezó a argumentar en diferentes países.

Más aún, los resultados de este trabajo investigativo permiten asegurar que, para que dentro de los salones de clase se genere un ambiente que posibilite la creatividad y la conformación de sujetos, es indispensable que, quien coordine el trabajo posea, tanto fortaleza de carácter, decisión y firmeza, como capacidad para ofrecer y recibir afecto. Así, existe ya un enfoque pedagógico que posibilita la ruptura de roles genéricos y, por lo tanto, la construcción de nuevos sujetos dentro de los salones de clases.

Si quien coordina un trabajo grupal con miras a lograr el aprendizaje, sólo tuviera atributos como la paciencia, la calma, e incluso la sumisión, sin duda que desempeñar su labor se constituiría en una tarea difícil y caótica. Lo mismo sucedería con quien pretendiera utilizar sólo la firmeza en el carácter, o la temeridad.

El hecho de haber identificado que en la construcción de imágenes en torno al docente, además del sexo a que pertenece el personal y, de la combinación tan compleja y cambiante en que se aglutinan una sola persona características asignadas lo que es considerado como “femenino” lo mismo que a lo “masculino”, como recurso para ejercer esta profesión, influyen otros factores, como el enfoque pedagógico que se pone en práctica, las reacciones del alumnado, la historia de vida y la biografía escolar de quienes interactúan dentro del aula. Esto muestra lo complejo de un proceso que muy poco tiene que ver con las creencias que con respecto a él se manejan.

Tomando en cuenta que durante la práctica docente, elementos hasta ahora sólo reconocidos como exclusivos de la feminidad, como el afecto, la calidez, la tranquilidad, indispensables para lograr la empatía con el alumnado, se hayan presentado con frecuencia en el maestro, sorprende que, por razones de la influencia cultural, sea muy difícil que se les reconozca como indispensables para el ejercicio de la profesión docente, en la que se respete a los alumnos y alumnas

como sujetos y que además forman parte de la identidad masculina, y por lo tanto los varones que se dedican al magisterio también las pueden ejercer.

Tomando en cuenta lo anterior, así como las aportaciones de otros trabajos, se puede afirmar que la maternidad, dentro de los salones de clase, también puede ser ejercida por los maestros varones, sobre todo cuando la tarea maternal consiste en apoyar la construcción de sujetos, jugando así el papel de transformadora dentro de la educación. En este sentido, facilitar el aprendizaje mucho tiene que ver con la capacidad femenina de apoyo y ayuda a los demás que, como en este caso vimos, también fue ejercida por el maestro.

También fue posible verificar que la puesta en práctica de la tradición normalizadora da vida dentro del aula a la maternalidad y el maternaje, papeles que en este caso sólo fueron asumidos por las mujeres.

Por otro lado, los esfuerzos para desarticular y entender cómo se conforman, transforman y entremezclan, en cuestión de minutos, en el mismo maestro o maestra, imágenes tan disímolas e incluso contradictorias, como la del facilitador, quien momentos después insiste en la importancia de cumplir con tareas que buscan moldear conductas, y construir una disciplina heterónoma que se aparta del enfoque humanístico en que se origina la facilitación del aprendizaje, muestra lo difícil y complejo de los procesos de transición; así como la importancia de entender cómo el sujeto que da vida al “buen maestro”, hace esfuerzos, e incluso logra trastocar los mandatos culturales de su entorno.

Esfuerzos similares realizaron las alumnas para intentar sacudirse los intentos de control, que sobre sus cuerpos y vidas se presentan a través de la persistencia de creencias en torno al ejercicio de la maternidad, el uso del uniforme. Lo más visible al respecto fue la solidaridad que entre ellas se presentó cuando alguna de sus compañeras fue blanco de ataques o ironías, por el hecho de estar embarazada.

Por lo que respecta a los varones, se puede resaltar el que aunque sólo hayan sido dos, en el momento que fue necesario cuestionaron el uso del estereotipo masculino como recurso para otorgarles menor calificación desde el inicio del semestre.

Lo mostrado en este capítulo pone de manifiesto tanto la persistencia como la transformación de creencias y estereotipos en torno al trabajo docente, y el papel que en estos hechos juegan los sujetos estudiados, cuyo trabajo más tarde continué estudiando en otro escenario, el de las escuelas primarias, en donde realizaron sus prácticas.

Así, el siguiente capítulo tiene que ver con mi interés por conocer esta faceta de la (FDI), contenida en los planes y programas para las normales, en la cual estaba abierta la posibilidad de que alumnos y alumnas pusieran en práctica lo aprendido en el ISENCO, desecharan o modificaran algo de lo que allí vieron. Me interesaba ver si las imágenes que yo logré identificar en la primera etapa de su formación, fueron perceptibles para ellos y ellas, y si intentaban darle vida en sus diarias tareas con los niños y niñas de las escuelas primarias, o por el contrario, las transformaban y recreaban otras diferentes. El contenido del capítulo III muestra lo que allí encontré.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES EN TORNO AL TRABAJO DOCENTE

1. Sujetos, interacción, aplicación y construcción de saberes y su influencia en la construcción de imágenes docentes durante la realización de las prácticas del estudiantado normalista

“Lo que es el magisterio; está muy desvalorizado. Antes, la imagen del maestro, era [de] una persona que sabía, una persona respetada, una persona dedicada a su trabajo y orita (sic), la imagen del maestro -como mucha gente lo expresa- es un tipo que va a perder cuatro horas o cinco horas, y cobra muy bien -porque así lo maneja la gente-, y que no hace nada productivo. Desgraciadamente, es la imagen que se tiene ahorita del maestro, y yo pienso que a nosotros nos corresponde cambiar esa imagen (Entrev. Aa, 22/06/02).

Elegí esta opinión como epígrafe, porque en ella encontré cómo una estudiante normalista que está a punto de terminar su carrera, ha recogido las ideas del entorno que dibujan la imagen desvalorizada del magisterio, con base en su escasa productividad a pesar de que recibe una buena remuneración económica. Si bien esta imagen no contiene características que identifiquen al magisterio como una profesión femenina -elemento central en este trabajo de investigación-, me parece interesante el compromiso asumido por la estudiante en el sentido de colaborar en la transformación de esa imagen, para lo cual, sin duda como ella misma lo expresa, evoca la imagen anterior de un magisterio comprometido, responsable y con una sólida preparación académica. Además, la opinión resume tres momentos históricos importantes en la conformación de las imágenes y por lo tanto en la formación docente, ya que echa una mirada al pasado para describir la imagen presente, en cuya transformación se compromete la docente que en un futuro muy cercano ella realizará.

El contenido de este capítulo recoge lo sucedido en las escuelas primarias durante la realización de las prácticas estudiantiles, y por lo tanto permite conocer los

esfuerzos de alumnas y alumnos del ISENCO, para realizar una etapa de formación en donde pondrán a prueba los recursos personales, pedagógicos, didácticos y de capacidad de relación con los(as) demás, recursos todos indispensables para contribuir al logro del aprendizaje. Además como antes lo señalé⁷⁶. Me interesa conocer la construcción de imágenes en torno al docente en este escenario, para complementar el trabajo que inicialmente realicé en el instituto. (ver capítulo II pp. 92- 189).

2. El escenario y los sujetos participantes en la construcción de imágenes en torno al trabajo docente

Es importante señalar que la asignatura de Observación y Práctica constituye el eje central de la (FDI). Así, desde el inicio de la carrera, las(os) normalistas entran en contacto con los planteles escolares de nivel primario, a fin de que puedan identificar las diferentes problemáticas que allí surgen, y conozcan las alternativas de solución que el personal docente en activo diseña y desarrolla. Se pretende que a través de este acercamiento, las(os) futuras(os) docentes construyan aprendizajes y saberes específicos que más tarde cobrarán importancia durante su ejercicio profesional.

Incursioné en este espacio de formación, con el fin de dar respuesta a interrogantes como las siguientes: ¿Durante la realización de sus prácticas en las escuelas primarias recibieron los(as) estudiantes normalistas, elementos para la construcción de imágenes en torno al trabajo docente?, ¿quién o quiénes ofrecieron estos elementos?, ¿en qué condiciones se recurrió a esos elementos?, ¿a que tradiciones magisteriales corresponden?, ¿qué imágenes se pudieron construir a partir de la influencia recibida?, ¿esas imágenes tienen que ver con la condición de género de quienes participaron en las prácticas?, ¿al coordinar las actividades para lograr la enseñanza y aprendizaje, los y las estudiantes normalistas pusieron en práctica algunas de las imágenes que les fueron transmitidas durante su estancia en el ISENCO?

⁷⁶ (Ver Introducción pp. 10- 57)

La recopilación, sistematización y análisis del material obtenido a través de un diario de campo, así como de las opiniones estudiantiles recogidas mediante entrevistas, constituyeron tareas fundamentales en la realización de este estudio. Pretendía darme cuenta de cómo, al poner en práctica lo aprendido en la normal, mediante la enseñanza de asignaturas como Español, Matemáticas, Educación Física, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Artística, las(os) normalistas interactuaban con niños y niñas, maestras(os), personal directivo de las escuelas primarias, asesoras(es) del ISENCO, que en conjunto o de manera individual influían en la conformación de imágenes en torno al trabajo docente.

En los siguientes apartados presentaré primero el escenario y los sujetos estudiados, y más tarde, daré cuenta de las imágenes que pude identificar durante este proceso de formación.

El escenario que me dispuse a estudiar significó un verdadero reto. Para describirlo recojo la idea de Gimeno Sacristán quien considera que "(...) la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples y determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. (...) comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja" (Gimeno Sacristán, 1991: 241). Desde esta perspectiva, considero que, para las(os) estudiantes normalistas, las prácticas constituyen una fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción, importantes para su formación profesional.

Ingresé al mundo de las prácticas con un conjunto de elementos provenientes de la bibliografía consultada, de mi experiencia como estudiante normalista y de la que más tarde obtuve a través de mi práctica profesional en el magisterio.

Cuando por primera vez dialogué con el maestro responsable de la asignatura de Observación y Práctica Docente, lo hice a partir de recuerdos provenientes de

finales de los años setenta, época en que realicé mis prácticas. Entonces, durante el segundo año de la carrera conformada por tres, nuestro primer acercamiento a los grupos de primaria consistía en observar *clases modelo*, realizadas por maestras o maestros que durante su paso por la normal se habían distinguido por ser alumnas(os) excelentes. Posteriormente, el catedrático responsable de la asignatura de Técnica de la Enseñanza, mediante sorteo, nos asignaba el plantel, la materia y el grado en que realizaríamos nuestra primera práctica, que era sólo de hora y media. Esta tarea la desarrollábamos frente a nuestras compañeras(os) quienes acudían en calidad de observadores. El personal docente responsable de los grupos de primaria evaluaba nuestro trabajo y nos otorgaban una calificación que se promediaba con los resultados del examen teórico de la asignatura mencionada.

Durante el tercer año de la carrera, practicábamos los cinco días de la semana, atendiendo diferentes grados. Nuestro mayor temor consistía en que el azar nos pusiera frente a la asignatura de Matemáticas y tener que enseñarla sobre todo, en los grupos de quinto y sexto grado. Otra asignatura que representaba dificultad era la de Civismo, en especial si el grupo en que realizaríamos la práctica correspondía al primer ciclo escolar.

La realidad actual difiere en gran medida de aquellos tiempos; ahora, durante los ocho semestres que comprende la carrera, a través de la asignatura de Observación y Práctica, se ha incrementado de manera significativa el tiempo que el estudiantado normalista está en contacto directo con estudiantes y docentes de las escuelas primarias.

Así, durante el primer semestre las(os) normalistas observan el trabajo del personal responsable de los grupos, y colaboran mediante ayudantías en tanto estudian segundo semestre. Se da así el contacto directo entre maestras y maestros ya experimentados, con quienes inician una de las etapas más importantes de la preparación para el ejercicio de la profesión docente.

Las prácticas correspondientes a los semestres de 3º y 4º se realizan en planteles ubicados en la capital del estado. En 5º y 6º. Semestres, el trabajo abarca escuelas semirurales ubicadas en poblaciones cuya distancia no excede los 40 kilómetros con relación a ciudad de Colima, sede del ISENCO.

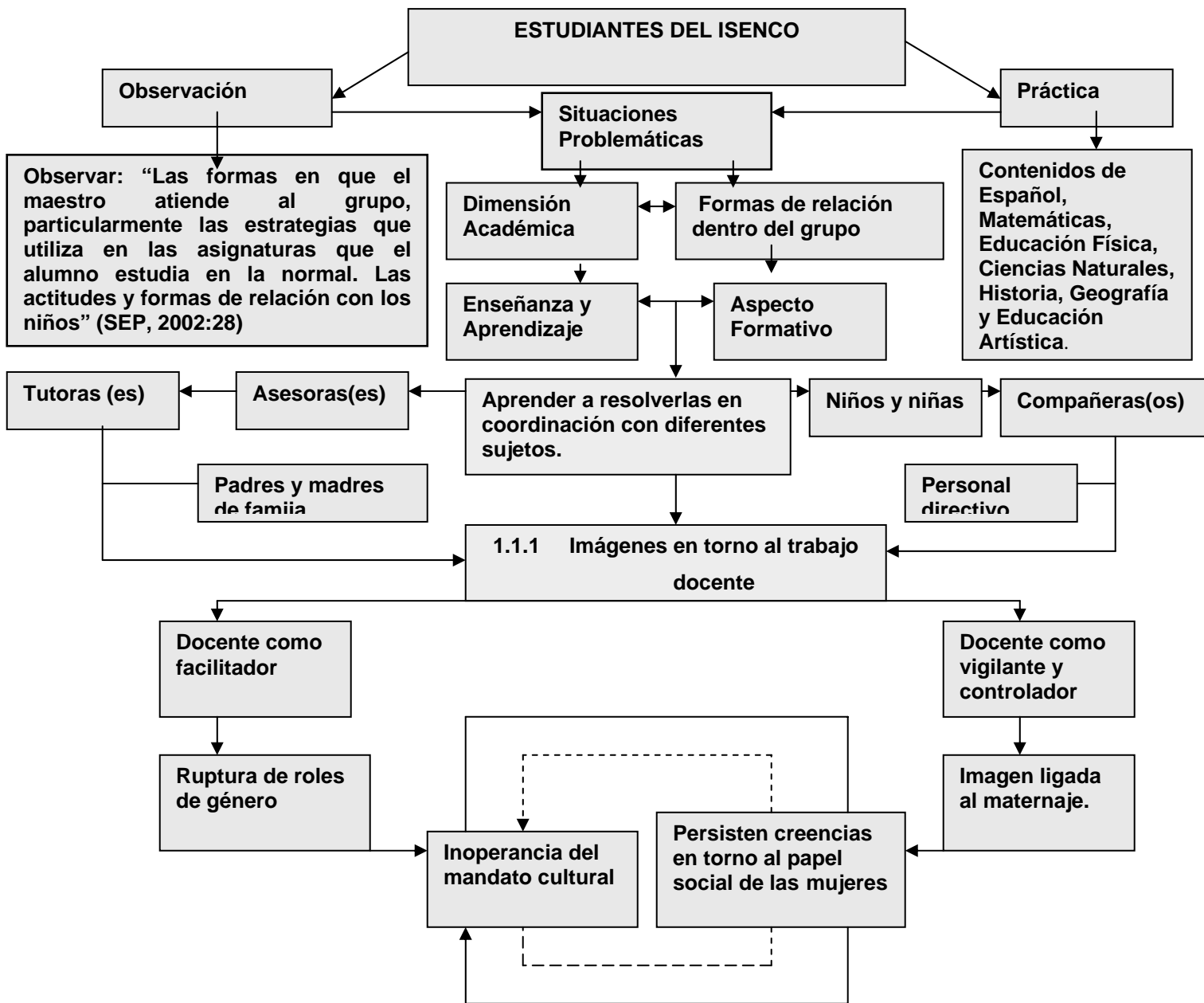
Mediante un acuerdo celebrado entre las autoridades del ISENCO y la Secretaría de Cultura y Deporte del Estado, se logra que, al realizar las prácticas correspondientes a séptimo y octavo semestres, el estudiantado normalista acceda a las escuelas que han obtenido las más altas calificaciones en el concurso de Escuelas de Calidad⁷⁷. De esta forma pueden observar, convivir e intercambiar conocimientos con niños, niñas y docentes, cuyo desempeño académico y ejercicio profesional está catalogado como de alto nivel.

Aunque el trabajo de investigación no lo realicé con estudiantes de los últimos semestres de la carrera, pude enterarme que durante el octavo semestre, los estudiantes se agrupan en equipos de diez integrantes bajo la coordinación de un asesor(a) que dará seguimiento al trabajo mediante visitas al escenario de las prácticas, la coordinación de seminarios para intercambiar opiniones y analizar las problemáticas detectadas en los planteles escolares, cuya sistematización y análisis constituyen la base para construir una propuesta de innovación que pondrán en práctica, y con los resultados conformarán el documento a defender en el examen profesional. La asesoría en la elaboración de dicho documento es otra de las tareas del equipo de maestras(os) de tiempo completo, en quienes recae la responsabilidad de esta última etapa de la (FDI) (Entrev. Asesora 08/09/02).

⁷⁷ El programa de escuelas de calidad (PIC I Primarias) busca transformar la organización y funcionamiento de las escuelas e institucionalizar la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación a través de la reflexión colectiva. Su operación requiere de coordinación interinstitucional y los centros escolares pueden participar de manera voluntaria. Se sostiene mediante el Fondo Nacional integrado con aportaciones federales y estatales. Cada entidad federativa lo puede adecuar a sus condiciones particulares. En Colima se estableció un concurso entre las escuelas participantes para otorgarles un premio económico y el reconocimiento de la sociedad (Magaña, 2003).

Este tramo de la carrera, ha sido planificado de tal manera que al estar presente en los planteles de primaria desde el inicio del año escolar, el estudiantado normalista asiste a la organización de inscripciones; comparte con el personal docente los Talleres Generales de Actualización (TGA), la organización de los grupos, participa en las diferentes reuniones de trabajo. Al término de la primera semana del año escolar, las(os) estudiantes regresan a la normal para iniciar la preparación de su documento recepcional. De manera simultánea planifican ya que, por espacio de siete semanas, serán responsables de trabajar con todas las asignaturas que conforman el plan de estudios del nivel y en los diferentes grados de este nivel educativo. Luego, durante las dos primeras semanas de diciembre, analizan las prácticas y continúan la elaboración del documento para obtener el grado de licenciatura. Más tarde realizan otras tres semanas de prácticas y análisis de las mismas, junto con el consabido avance de su propuesta pedagógica. En octavo semestre, alternan una estancia de doce semanas en las primarias - dividida en dos períodos-, con la asistencia a la normal para finalizar su documento y defenderlo ante el jurado que les otorgará su grado académico (SEP; 2002: 30-31).

En el siguiente cuadro presento de manera sintética, las actividades y tareas que de acuerdo al contenido del Plan de Estudios, se tienen que realizar dentro de los salones de clase y los sujetos con quienes entran en contacto, a saber: niños, niñas, así como quienes desempeñan su profesión docente al frente de esos grupos. Estos últimos, en su papel de tutores(as) de las(os) practicantes quienes dentro de las aulas escolares encuentran y/o colaboran en la construcción de situaciones problemáticas, las que paulatinamente aprenden a resolver. En esta tarea también colabora el personal docente del ISENCO, designado como cuerpo asesor, a través de reuniones de análisis e intercambio de experiencias, ideas, sugerencias y saberes.



La observación al trabajo realizado en las escuelas primarias me permitió constatar que, como resultado de las interacciones cotidianas entre estudiantado normalista, población infantil, asesores(as) y tutores(as), se conformaron cuando menos dos imágenes docentes que de alguna manera guardan relación y rasgos similares con las que identifiqué en el ISENCO, a saber: El docente como facilitador del aprendizaje, cuyo desempeño trastoca el mandato cultural con relación a los estereotipos genéricos, y el docente como vigilante y controlador

encargado sobre todo de conservar la disciplina tanto en las aulas como en el plantel. Estas imágenes serán mostradas en las siguientes páginas.

Como se puede observar en el cuadro, durante su estancia en las escuelas primarias, las(os) estudiantes normalistas tuvieron contacto con sujetos quienes de diferentes maneras influyeron en la construcción de imágenes en torno al trabajo docente. Por su participación directa destacan:

- Maestros y maestras del ISENCO. (Asesoras(es)). Su tarea es dar seguimiento individual y grupal a las prácticas y, durante los dos últimos semestres de la carrera, coordinar los seminarios de análisis de la práctica docente y la elaboración del documento recepcional.
- Maestros y maestras de la escuela primaria en donde se realiza las prácticas (Tutoras(es)). Su práctica profesional, la transmisión e intercambio de experiencias, el estímulo, las sugerencias, inciden en la formación profesional de los noveles docentes y en la conformación de imágenes en torno a este trabajo.
- Niños y niñas integrantes de los grupos. La diaria convivencia, las resistencias y afanes para participar, la forma de interactuar dentro del grupo, los conocimientos construidos y compartidos, son factores que contribuyen a la formación de las(os) estudiantes normalistas, así como para que éstas(os) afirmen o modifiquen las diferentes imágenes que en torno a su futura profesión se han ido formando.
- Los compañeros y compañeras de quienes practicaron. Su forma de trabajar, el intercambio de experiencias, las opiniones y apoyos directos e indirectos que a diario intercambiaron son uno de los principales cimientos en la formación inicial de los y las futuras docentes.
- Padres y madres de familia. Las resistencias que en ocasiones presentaron frente a la actuación de quienes realizan sus prácticas, constituyen retos que el alumnado normalista tiene que aprender a superar. Estos sujetos y la forma de interactuar tanto con los maestros de grupo, como con quienes

realizaban las prácticas constituyen una de las fuentes en la formación y conformación de imágenes. Conocí las características de su actuación mediante las opiniones estudiantiles, ya que yo no observé su participación.

- Personal directivo. Su actuación se dio sobre todo en las ceremonias cívicas, fiestas escolares. Su aportación a la construcción de imágenes se dio a través de los mensajes que enviaron en dichos eventos.

Tomando como base el enfoque curricular y de acuerdo a las opiniones de los diferentes sujetos que participaron en este proceso formativo, al llegar a las escuelas primarias, las(os) practicantes intentaron lograr varios objetivos, entre los que destacan:

1. Observar la práctica docente de las(os) responsables de esos grupos, para conocer las diferentes estrategias didácticas que emplean, así como intercambiar opiniones con ellas(os) a fin de resolver las diferentes problemáticas que se les fueron presentando.
2. Poner en práctica lo aprendido durante su estancia en el ISENCO para lograr la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la educación primaria.
3. Observar los comportamientos y actitudes infantiles y tomarlas en cuenta en el momento en que planifican y desarrollan su propia práctica.

2.1. Las prácticas escolares, un proceso de formación complicado y versátil

Observar y analizar el proceso de formación que sucede durante las prácticas del estudiantado normalista en las escuelas primarias, constituyó un reto interesante; las características del trabajo docente dieron origen a una serie de dificultades que fue necesario desarticular y superar.

En los planteles escolares de este nivel, las(os) estudiantes, tuvieron oportunidad de conocer las múltiples caras y aristas que conlleva realizar el trabajo docente,

una de cuyas características es la inmediatez (Jackson: 1991), (Gimeno Sacristán: 1991). En efecto, dado que esta actividad se realiza en el aquí y en el ahora, a lo largo del tiempo ha sido necesario replantearse la naturaleza de los saberes que se necesitan para ejercerla. Si bien la enseñanza suele definirse como un asunto muy racional; las opiniones de los maestros y maestras respecto a la premura con la que se vive en el aula, ponen en duda esta forma de considerar al proceso de enseñanza (Diker y Flavia Terigi, 1997:98).

Además, de manera simultánea a la construcción y transmisión de conocimientos, maestros, maestras, y en este caso las(os) practicantes, requieren estar al pendiente de los diferentes comportamientos del alumnado; se esfuerzan para animarlos a participar demandan su atención para que escuchen las explicaciones o el intercambio de ideas y opiniones con su grupo de pares.

En efecto, además de las demandas de apoyo para lograr el aprendizaje, niños y niñas requieren ser atendidos para resolver problemas de relación, en este sentido, es indispensable multiplicar esfuerzos para deshacer altercados y riñas, cuidar que abandonen lo menos posible su butaca o mesa-banco y al mismo tiempo mantener la atención del grupo y la secuencia en el aprendizaje. Así, entre quienes practicaron surgió la necesidad de aprender a negociar, mediar y obtener el reconocimiento a su autoridad frente al grupo, desarticular resistencias, lo mismo que para construir y desarrollar relaciones de convivencia como para resolver problemas, todo lo cual constituye el aspecto formativo del proceso de educación.

En los siguientes apartados presentaré algunos de los eventos que registré, sistematicé y analicé, para comprender el proceso de (FDI) que en este escenario tiene lugar, y su influencia en la construcción de imágenes respecto al trabajo docente.

Por medio del trabajo de campo pude darme cuenta de que las prácticas de las(os) estudiantes normalistas son el resultado de una combinación de construcción individualista y colectiva. Como el grupo estudiado se conformó desde la preparatoria, en él existen cohesión e identificación, esto permitió el intercambio de opiniones respecto a las problemáticas que surgieron tanto en el ámbito de lo pedagógico y didáctico, como en el tipo de relación que se establece con los niños y niñas, lo mismo que, el personal docente responsable de los grupos de primaria, y en ocasiones, con los padres o madres de familia. Lo anterior constata que “(...) la potenciación profesional no se puede reducir a la formación individual de cada docente, sino que es un proceso de construcción colectiva, que debe remitirse no sólo a los problemas del aula sino también a la definición de los objetivos pedagógicos, políticos y éticos de las instituciones educativas a las que pertenecen, y del sistema en su conjunto” (Diker y Flavia Terigi, 1997: 170).

2.2. Las(os) estudiantes normalistas llegan a un nuevo escenario de formación

La construcción de conocimientos y saberes es permanente desde el primer semestre, cuando acuden a realizar la observación. A lo largo de diferentes períodos en que realizaron las prácticas, las(os) estudiantes normalistas tuvieron la oportunidad de conocer diversos ambientes escolares, diferentes formas de organización y desarrollo del trabajo en los planteles educativos y en el ejercicio de la profesión docente. En algunas escuelas existían excelentes relaciones entre el personal y las autoridades, de tal suerte que los integrantes de la plantilla intercambiaban opiniones y trataban de resolver los problemas de manera consensuada.

De acuerdo a las opiniones tanto del estudiantado como de sus asesores, debido a las características de las llamadas Escuelas de Calidad, su personal docente aportó herramientas importantes para los noveles docentes, entre las que destacan la capacidad para realizar trabajo colaborativo.

Practicante: “Me gusta la organización; que entre los maestros haya confianza, comunicación. [Ésta, tiene que ver con el director] Porque si el director es uno de los que son negativos, pues los maestros van a seguir el ejemplo. Ahí [en la escuela donde realizó su práctica] llevan el proyecto de Gestión escolar y pues, es otra cosa que yo aprendí, porque yo nunca había ido a las Juntas de Gestión y ahí pues se tratan asuntos escolares, administrativos. [En esta escuela] tienen centro de cómputo y luego apoyo del DIF con los desayunos (Entrev. Aa 20/06/02).

Otros planteles distaban mucho de ofrecer las condiciones necesarias para aprender el oficio de ser maestro(a). Las opiniones estudiantiles permiten asegurar que en este tipo de planteles, las relaciones eran desagradables y carentes de respeto. En estos casos, la competencia o incluso la riña entre el personal docente enrarecían el ambiente y cada cual, trataba de responsabilizar a sus colegas de las dificultades académicas que se presentaban.

En las escuelas donde los canales de comunicación entre padres y madres de familia con el personal docente se habían roto, en ocasiones se ejercía gran presión sobre las autoridades y/ o la plantilla docente, para evitar que los practicantes tuvieran acceso al plantel pues se oponían a que los niños y niñas fueran atendidos por alguien que no había culminado su carrera profesional. Luego de diversas negociaciones se llegaba a un acuerdo y se permitía el ingreso de los y las practicantes y si durante el período de prácticas surgía alguna dificultad, era necesaria la intervención de las(os) asesoras(es) para tramitar el cambio del estudiante en problemas, a otro plantel.

Practicante: “(...) según escuché [Los padres de familia] (...) tenían predisposición para con la maestra y también conmigo, (...) total que no les parecía nada de lo que hacíamos (...) la maestra se ponía muy nerviosa y este... y no sabía qué hacer... y todo parecía como que yo era la que estaba haciendo todo eso, entonces... llegó el momento en que se puso tan fuerte el problema que... en una junta de padres de familia, ya ve, cuando se entregan las calificaciones... y en ese momento yo me di cuenta que lo que los padres estaban pidiendo a gritos era que yo saliera

de la escuela y sí, (...) hice los trámites necesarios, desde el principio mi asesora estaba enterada de que había conflictos. "(Entrev. Aa. 19/06/02)

Varios testimonios estudiantiles mostraron la reticencia de padres y madres de familia. Da la impresión de que estaban pendientes de cualquier suceso para protestar ante las autoridades. Así, se quejaban por considerar que era excesivo el trabajo que se asignaba; por retrasar la salida del alumnado que no copiaba rápido la tarea. Estos hechos constituían un malestar sobre todo para padres y/o madres de familia que ejercen el magisterio. "Fue difícil en un principio que los padres se adaptaran a que yo estuviera frente al grupo; les parecía mal que les dejara mucha tarea, o sea, de hecho, no era mucha tarea pero les parecía mal que les dejara (19/06/02: 42).

Poder comparar las diferentes formas de relación que entre el personal docente se dan, fue una experiencia importante para quienes realizaron la práctica, algunas(os) reflexionaron en torno a la importancia de colaborar para que los ambientes dentro de los planteles escolares fueran agradables. "No, aparte de todos los problemas que yo tenía con el grupo, con la maestra y con los padres... y con... un ambiente de trabajo nocivo, pero pues, pero sí decía: No, yo cuando sea maestro y esté en un ambiente hostil". (Entrev. Ao.17/06/02)

Por otro lado, los meses de práctica pusieron frente a las(os) estudiantes normalistas una serie de actividades y problemáticas de las cuales no se les habló en la normal, pero que en la vida de las escuelas es indispensable realizar, entre las que destacan: responsabilizarse de la tienda escolar, de manejar sus recursos o los que provenían de la comercialización de uniformes de educación física y las fotos de niños y niñas que concluyen la educación primaria. Para alguien que antes no había sido responsable del control y manejo del dinero, asumir tal responsabilidad, fue un elemento de importancia en su formación y en la asunción de responsabilidades. "(...) entonces... pues, eso también me hizo madurar a mí y

tener bien organizadito todo, en una hoja las fotos, en otra las paletas, porque si revolví me iba a hacer bolas y no iba a saber ni qué” (Entrev. Aa 20/06/02).

En efecto, durante las clases en el ISENCO, mientras se preparaban para acudir a los planteles escolares y realizaban sus planeaciones cuyo contenido compartían y analizaban con los diferentes maestros(as), se ponía especial énfasis en el trabajo académico y por ende en los objetivos que pretendían lograr, las estrategias didácticas que consideraban como las más adecuadas, pero difícilmente se pensaba o comentaba acerca de eventualidades y riesgos que podían surgir como resultado de la diaria convivencia infantil, entre las que destacan diversos accidentes, en cuya solución es indispensable intervenir.

“(…) porque aquí [en el ISENCO] le enseñan a uno teoría, todo lo bonito, pero, llegas a lo que es la realidad y te enfrentas a retos, a tantas cosas que hay que hacer, imprevistos que ya se quebró un diente el niño, que ya se cortó y pues...eso no me lo enseñaron aquí (...) a correr y curarlo” (Aa1 20/06/02).

Su paso por las escuelas primarias les enseñó que: “(…) el trabajo no se limita (...) al salón de clases, sino [que incluye] la relación que llevas con los niños, con tus compañeros maestros.” (Entrev. Aa. 20/06/03. Así pues, la permanencia de los/las practicantes en las aulas de la primaria les permitió conocer actividades colaterales a los esfuerzos que el personal docente hace para lograr el aprendizaje. Entre las que destacan la participación de las escuelas en programas especiales como Gestión Escolar y la coordinación con las madres de familia encargadas del programa de desayunos escolares.

Como se puede apreciar, los obstáculos a que se enfrentaron en las escuelas primarias permitieron a los(as) estudiantes construir y apropiarse de saberes que la escuela normal no les había brindado, pues la realidad que estaban viviendo dentro de los planteles escolares, los comportamientos infantiles, las necesidades de la escuela, les exigían respuestas que antes no habían imaginado. De esta

forma pudieron corroborar que el trabajo del maestro(a) es algo más que dar clases (Rockwell, 1997).

2.3. Influencia de la biografía escolar de las(os) estudiantes normalistas en la construcción de imágenes

En el momento de estar al frente de un grupo, los y las estudiantes a través de diferentes estrategias didácticas, medidas disciplinarias, actitudes, comportamientos y opiniones, llevaron a la práctica algunas de las características de las imágenes docentes que en sus mentes se había conformado durante su paso por las aulas, desde los niveles elementales hasta la etapa de su formación inicial.

Uno de los aspectos más enriquecedores de las prácticas consiste en que las(os) estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer la importancia de los saberes específicos que se requieren para ejercer la docencia. Recordemos que durante los dos primeros semestres de la carrera su tarea fundamental fue observar el trabajo del personal docente y convivir con él, durante ese período pudieron constatar que, además de la formación de grado, los(as) docentes requieren saberes para el diseño de estrategias de enseñanza, de estrategias para resolver los múltiples problemas de relación y organización que surgen dentro del grupo. Más tarde, en el momento que estuvieron al frente del alumnado, dado que también son poseedores de una biografía escolar, pudieron echar mano de saberes similares a los de sus tutores. En ambos casos, estos saberes provienen de ámbitos como:

1. “ La trayectoria escolar previa o biografía escolar de los docentes;
2. La socialización profesional, que se desarrolla en las escuelas y colegios al compás de la experiencia laboral” (Diker y Flavia Terigi, 1997: 134).

Durante varias jornadas permanecí en las aulas de las escuelas primarias y pude constatar cómo las(os) practicantes echaron mano de modelos interiorizados de

aprendizaje y rutinas escolares, para resolver las problemáticas que se les presentaron “(...) este ‘fondo de saber’ orientaría en buena manera las formas de asumir su propio papel como docentes” (Davini, 1995:80).

En efecto, diferentes estudios han mostrado que cada persona posee un modelo de docente que a menudo surge de su experiencia como alumno, así, Postic señala que en el momento en que el joven estudiante se convierte en profesor, “intenta escapar a la angustia nacida de la nueva situación, refugiándose detrás de un estilo de acción, de relación, es decir de un tipo de personaje que él ha conocido cuando era alumno” (Postic, 1996:17). Este autor manifiesta que el proceso de identificación con su modelo de maestro no siempre es consciente.

Cuando las(os) alumnas(os) normalistas llegaron a los salones de clase de las escuelas primarias, además de los saberes e imágenes que construyeron y aprendieron en el instituto, traían consigo ideas, pensamientos y recuerdos con los que habían forjado imágenes en torno a lo que significa ser maestro, como producto de su convivencia con maestras y maestros de diferentes niveles de educación, de tal suerte que, actitudes, comportamientos y estrategias didácticas les resultaron de utilidad para su formación y trata de ponerlos en práctica, ya sea para el logro de objetivos de aprendizaje, para impulsar al logro a las(os) estudiantes, o para que los niños y niñas bajo su responsabilidad adquieran confianza en sí mismos. En este sentido, en los salones de clase tenían presentes características de algunas(os) de sus maestras(os) que durante su infancia o adolescencia les resultaban agradables. Desde el momento en que planificaban sus prácticas, tenían presente algunas imágenes docentes y se mostraron dispuestos a imitarlas.

Practicante: “(...) Yo recuerdo de la primaria mi directora, muy buena maestra; recuerdo en la secundaria mi maestra de química... excelente maestra, recuerdo otros maestros hombres, muy buenos maestros; del bachillerato también recuerdo a la maestra del laboratorio... a mí siempre me ha gustado lo que es Química y Física y llegaba y me daba la oportunidad de meterme a averiguar ahí qué es lo que había

[en el laboratorio], por esa razón tengo la idea de actuar de esa manera con mis alumnos, dejarlos indagar, dejarlos que por sí solos averigüen, el cómo y porqué de ciertos fenómenos naturales” (Entrev. Aa. 17/06/02).

Debido a que varios de quienes integran el grupo estudiado proceden de familias que se dedican a la docencia, de allí provienen algunas de las imágenes con las que llegaron al salón de la escuela primaria. Algunos de los componentes de estas imágenes provienen de la tradición normalizadora, quien la utilizó se percató de ello y se dio a la tarea de realizar los cambios respectivos.

Practicante: “A veces manejé mucho el tradicionalismo, desgraciadamente por la influencia que tuve de... de mi padre... Yo vengo de una... descendencia de maestro, soy la cuarta generación, entonces el tradicionalismo que manejaron ellos, yo al momento de estar aquí (...) había cosas (...) que tuve que ir superando” (Entrev. Ao. 17/06/03).

Estas características biográficas se fueron mezclando con elementos que surgieron durante su estancia en las escuelas primarias, donde realizaron tareas que desde su punto de vista constituyeron una base de gran importancia en su (FDI).

3. El estudiantado pone en práctica lo aprendido en la normal y traza imágenes docentes.

En el ejercicio del trabajo docente, es necesario realizar varias tareas de manera simultánea: ser tolerante y a la vez firme cuando surgen altercados entre quienes comparten las bancas o materiales de trabajo. Estar pendiente para ubicar a quienes inician una riña y quien trata de aprovecharse de ella. Dar indicaciones específicas respecto a las características de las actividades que el grupo realizará; esforzarse para facilitar la intervención del alumnado; hacer evidente el tipo de comportamiento que es preciso que cada quien asuma, como requisito para que se les permita la participación. Por su parte, el alumnado tiene que captar,

interpretar y poner en práctica las indicaciones o sugerencias de quien está frente al grupo. Esto se logra a través del razonamiento y con base en los conocimientos previos, para distinguir lo significativo en las diferencias y semejanzas del mensaje docente; de esta forma se relacionan los diferentes elementos que intervienen en la clase. En este sentido, los niños y niñas “Continuamente tienen que construir relaciones, hacer inferencias, llegar a conclusiones propias” (Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, 1999: 36).

Así, de manera simultánea al proceso de enseñanza y aprendizaje, se establecen reglas de convivencia, que pueden cumplirse, modificarse o romperse, por lo que las opiniones, los comportamientos que el estudiantado normalista mostró frente a esos eventos fueron importantes para el aspecto formativo. En este sentido, el trabajo docente se caracteriza por una doble dimensión, enseñar y lograr el aprendizaje, así como colaborar en la formación de reglas de convivencia e intervenir para romper las inercias y resistencias que se presentan, tanto en la construcción y aprendizaje de conocimientos, como frente al establecimiento y respeto de reglas de convivencia dentro del aula. En esta tarea tienen similar importancia la experiencia y biografía escolar de los/las practicantes, y el papel de quienes ejercieron la tutoría durante esta etapa de formación.

En sus opiniones tanto los alumnos como las alumnas normalistas, coinciden en señalar que la oportunidad de estar frente a un grupo de primaria significó entrar en contacto directo con niños y niñas, aprender a relacionarse con ellos(as), lo que para muchos(as), antes de iniciar las prácticas representaba una verdadera dificultad. En este sentido, al convivir dentro del salón de clases tuvieron la oportunidad de tratar de entender y desarticular las causas de determinados comportamientos infantiles, o de manifestaciones de rebeldía frente a la realización de actividades. Aprendieron lo que ellos(as) identifican como el manejo de las relaciones con los niños, que es uno de los principales problemas que enfrentaron desde su primer contacto con las escuelas primarias.

Ao: "(...) hace tres años... [carecía] de esa capacidad de relacionarme... con ellos, (...) en un medio urbano en el cual estuve en un grupo problemático y después... haber estado en un medio urbano marginal me llevó a conocer por qué los niños a veces son así, porque a veces son unos rebeldes, porque a veces son niños inadaptados, porque son niños... con emociones muy fuertes (Entrev. 17/06/02).

Para la mayoría de quienes integran el grupo estudiado, su gran reto durante las prácticas fue ir perdiendo el miedo a trabajar con una población infantil, el temor a estar frente a un grupo. Poco a poco fueron aprendiendo a conocer a niños y niñas; mejorar su forma de expresarse, identificar las actividades que les resultaron útiles con las cuales tenían éxito en el logro de la enseñanza y el aprendizaje. En pocas palabras lograr el "dominio del grupo",⁷⁸ que en sí, no significa controlarlo, mantenerlo inactivo, sino construir estrategias para convivir y generar ambientes en los que se logre el aprendizaje.

Así pues, para quienes practicaban *controlar* a los grupos, era un reto de gran magnitud. Al ingresar a la escuela y al salón de clases, para algunas(os) estudiantes normalistas, surgían temores para establecer una relación con el alumnado, en la que se pudiera equilibrar el respeto hacia niños y niñas, con la capacidad para hacerse entender, lograr el interés en las estrategias didácticas y por ende, en alcanzar las metas en la enseñanza. Encontrarse frente a grupos integrados por cuarenta y cinco infantes y empezar a identificar cómo relacionarse con ellos tanto en lo colectivo como en lo individual fue una tarea de dimensiones importantes.

Otro reto era comprobar si los elementos teóricos que habían conocido realmente funcionarían, además, encontrarse con situaciones de las cuales los autores y autoras estudiadas nunca habían mencionado pero que, en el momento en que se presentaban, había que resolver a como diera lugar. Les permitió también

⁷⁸ Etelvina Sandoval encontró este mismo tipo de preocupación entre los docentes de nivel medio básico, para quienes, opina la investigadora: "el control del grupo no tiene connotación de disciplinar a los alumnos negándolos como sujetos activos, sino en el crear reglas que, incorporando los intereses y expectativas de éstos, permitan un buen ambiente para el trabajo académico" (Sandoval, 2000: 166).

comprobar la efectividad del material didáctico diseñado y de las planeaciones que durante muchos semestres aprendieron a realizar; verificar si el tiempo destinado a cada actividad era suficiente; si lo que habían conocido acerca del comportamiento infantil resultaría útil para establecer relaciones constructivas entre el grupo, así como con quien coordinaba las actividades.

Aa: “(...) gracias a la práctica nosotros podemos... *experimental* básicamente... lo que nos enseñan aquí en la escuela. Que si se deben indagar los conocimientos previos, que si es importante llevar material didáctico, que tenemos que hacer planeaciones, todo eso lo comprobamos allá. Otra cosa es que hay aspectos que no se nos mencionan aquí en la escuela, pero que de todas maneras los descubrimos en la práctica” (Entrev, Aa.19/06/02).

Las opiniones estudiantiles coinciden al señalar que las practicas constituyeron una verdadera situación de aprendizaje y una oportunidad de observar en forma directa cómo los docentes en sus aulas resolvían los problemas que se les presentaban, cómo avanzaban en el logro de objetivos, cómo podían cumplir las metas trazadas. Es decir, en las escuelas primarias estaban frente a hechos reales, no sólo frente a indicaciones como las proporcionadas en el ISENCO. “(...) allá...[en las aulas de primaria] estamos observando cómo se trabaja con los niños y aquí...[en el ISENCO] nada mas nos están diciendo (...) hagan esto y expongan... es decir, aquí es más teórico.” (Entrev, Ao 19/06/02:41).

Hubo también coincidencia en el sentido de que las prácticas constituyen una experiencia que les permitió identificar las dimensiones sociales y políticas de la enseñanza, ya que al estar como responsables de un grupo pudieron darse cuenta de qué factores familiares, económicos, sociales, influían en determinado comportamiento infantil, como la dificultad para lograr el aprendizaje o la agresión hacia quienes les rodeaban. Para muchos(as) de ellos(as) fue una sorpresa encontrarse frente a problemas derivados de la pobreza o de la violencia intrafamiliar.

Uno de los mayores temores de alumnos y alumnas normalistas en el momento en que iniciaban sus prácticas era trabajar en primer grado. “Uno pues ya pasó por eso, y no recuerda... sí recuerdas cómo te enseñaron a leer y escribir pero... a veces [se] nos complica cómo enseñarlo, tú lo sabes, pero no sabes a través de qué enseñarlo, para que los niños te entiendan y comprendan lo que les quieres dar a entender, y fue un grado con una experiencia muy enriquecedora” (Entrev. Ao 26/06/02).

Este temor se acentuaba porque de acuerdo a sus opiniones, no habían recibido suficiente orientación, ya que en ninguno de los semestres de la carrera tuvieron la oportunidad de conocer estrategias didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura; sólo se les dieron a conocer lecturas en torno a los diferentes métodos, entre los que destacan el global. Posteriormente, a través de un curso del Programa Nacional de lectura y escritura (PRONALES), recibieron más bibliografía.

“(...) no nos enseñaron cómo enseñar a leer y escribir, uno, conforme observabas a tu maestra, mas o menos te dabas una idea, por ejemplo, la maestra de primero utilizaba el método onomatopéyico “ (Entrev, Ao 26/06/02).

De esta forma, su aprendizaje e iniciación dependía de su capacidad para observar el trabajo de los y las docentes en servicio, así como de la empatía y cercanía que lograran con ellos(as) para consultar y resolver dudas respecto a los métodos utilizados, el material que les servía de apoyo, así como los diferentes niveles de aprendizaje que los pequeños(as) lograban.

“(...) yo nunca había tenido primero, me daba miedo (...) pensar que iba a tener que enseñarlos a leer y escribir, o me llenaba de angustia, porque en toda la carrera yo no había visto, ni me había acercado con algún maestro que me dijera: “Mira, así vas a decir y bueno, me aventé, realicé mi material, mis planeaciones y todo” “(Entrev. Aa 20/06/02).

Así como se puede apreciar, el ánimo y las ganas de realizar las prácticas no eximieron a las(os) practicantes de enfrentarse a múltiples dificultades, que se acentuaban en estos grupos, que les significó darse cuenta de que tenían la capacidad de vencer temores y dudas respecto a cómo lograr la enseñanza de la lecto-escritura. En este contexto, el intercambio de opiniones y la transmisión de saberes de quienes poseían experiencia, fue de suma importancia para los noveles docentes quienes adquirieron la seguridad gracias a que encontraron respuesta a sus dudas en la disposición de sus tutoras(es) para brindarle el apoyo.

Ao: "(...) yo le tenía mucho miedo a primero, porque son apenas niños que van empezando y luego cuando apenas empieza el ciclo escolar que no saben nada, pues uno no haya ni que...ni que hacer y... no, pues ... había tenido una mala experiencia con una maestra, yo no sabía dar primero. Llego y así como [cosa] del destino me encuentro a una persona con la que llevábamos buena relación y a medida que fue dándose el trabajo, a medida que pasaron las observaciones, yo le empecé a preguntar a esa maestra: ¿por qué hace eso?, ¿por qué tal estrategia?, ¿por qué les enseña de esa manera? Y la maestra me empezó a contestar, me empezó a decir por qué cruzaba diferente elementos para enseñar primero (Entrev. Ao. 17/06/02).

Lo anterior muestra que el aprendizaje de cómo enseñar a leer y escribir depende de la habilidad para captar lo que el tutor o tutora del grupo realiza, lo mismo que de la capacidad para entablar relaciones empáticas con ellas(os), para poder plantearles dudas y tratar de resolverlas.

Ao: "(...) tuve a mi cargo el primer año, era la primera vez que estaba yo solo con un grupo y era primero y nunca había estado en un primero y ahí fue donde... si realmente te gusta lo que haces y sabes este... aplicar estrategias acordes a las necesidades del grupo puedes obtener los resultados que esperas. Ahí en este caso, la maestra de este grupo me enseñó muchas cosas porque pues ella ya tenía la experiencia de trabajar con grados más, más pequeños y yo, pues inexperto porque nunca había estado en un primer grado y pues, eran mis primeros años en esa escuela, en ese grupo y pues me sirvió mucho, porque la maestra me dio mucho, me dio sugerencias, me dio consejos de cómo trabajar (Entrev. Ao. 26/06/02).

Tal vez como resultado de su reciente ingreso al mundo de la enseñanza y el aprendizaje, la experiencia fue una de las características más reivindicadas; sobre todo si esa experiencia se convertía en una especie de especialización en determinado grado, o en la realización de actividades específicas como la lecto-escritura. En este sentido, quienes convivieron y trabajaron con maestras que en su práctica mostraban habilidades en la elaboración y manejo de material didáctico, se consideraron como muy afortunados (as).

Aa. [La maestra] “Tenía mucha experiencia, porque siempre ha tenido primero o segundo, (...) utiliza muchísimo material didáctico, siempre está yendo a cursos de Pronales a cursos así...para estarse capacitando y donde le enseñan cómo utilizar el material, (...) y sabe cómo dar el tema y que los niños le entiendan, tiene mucha facilidad de lenguaje y tiene mucha comunicación con los niños” (Entrev. Aa 20/06/03).

Durante las horas en que realicé el trabajo de campo pude constatar que casi en todas las escuelas fueron las maestras de primero y segundo grado las que permanecieron dentro de los salones mientras se realizaban las prácticas, aunque algunos que tenían a su cargo otros grados estuvieron al pendiente de lo que el grupo realizaba bajo la coordinación de las(os) practicantes. La mayor incidencia presencial de docentes tanto dentro como fuera de las aulas, se dio en las “Escuelas de Calidad”, y con mucha frecuencia colaboraron vigilando de manera personalizada a quienes por alguna razón no trabajaban al ritmo similar que sus pares. La sola presencia del docente presionaba un poco para que el trabajo se realizara. Algunas veces bastaba con que se pararan junto al pequeño(a) en cuestión y sin mediar palabra, éstas(os) realizaran las tareas que con anterioridad se habían negado a efectuar.

(El maestro del grupo se acerca a una niña que distraídamente juega con una pluma, hasta ese momento no ha trabajado. Al verlo, saca su libro de Matemáticas. En esos momentos el practicante plantea un problema referente a cálculos que tendrían que hacer unos albañiles. El grupo está en total silencio, quienes están colocados al lado poniente del salón son los que mayor atención prestan. Uno

de los niños parece haber encontrado la respuesta y el practicante le dice que pase al pizarrón para que lo resuelva) (Observ. 05/06/00:45-46).

Las dificultades y retos que encontraron los y las practicantes así como la intervención de sus tutoras(es) para apoyarlos ya sea en forma abierta y mediante el lenguaje verbal o, como lo vimos en los párrafos anteriores, mediante actitudes y gestos adquiridos y puestos en práctica a través de su trayectoria profesional, redituaron en diversos aprendizajes para quienes en el futuro ejercerán la profesión docente, y en su diario trabajo en las escuelas primarias empezaron a poner en práctica las imágenes que sus asesores en el ISENCO les fueron transmitiendo cotidianamente.

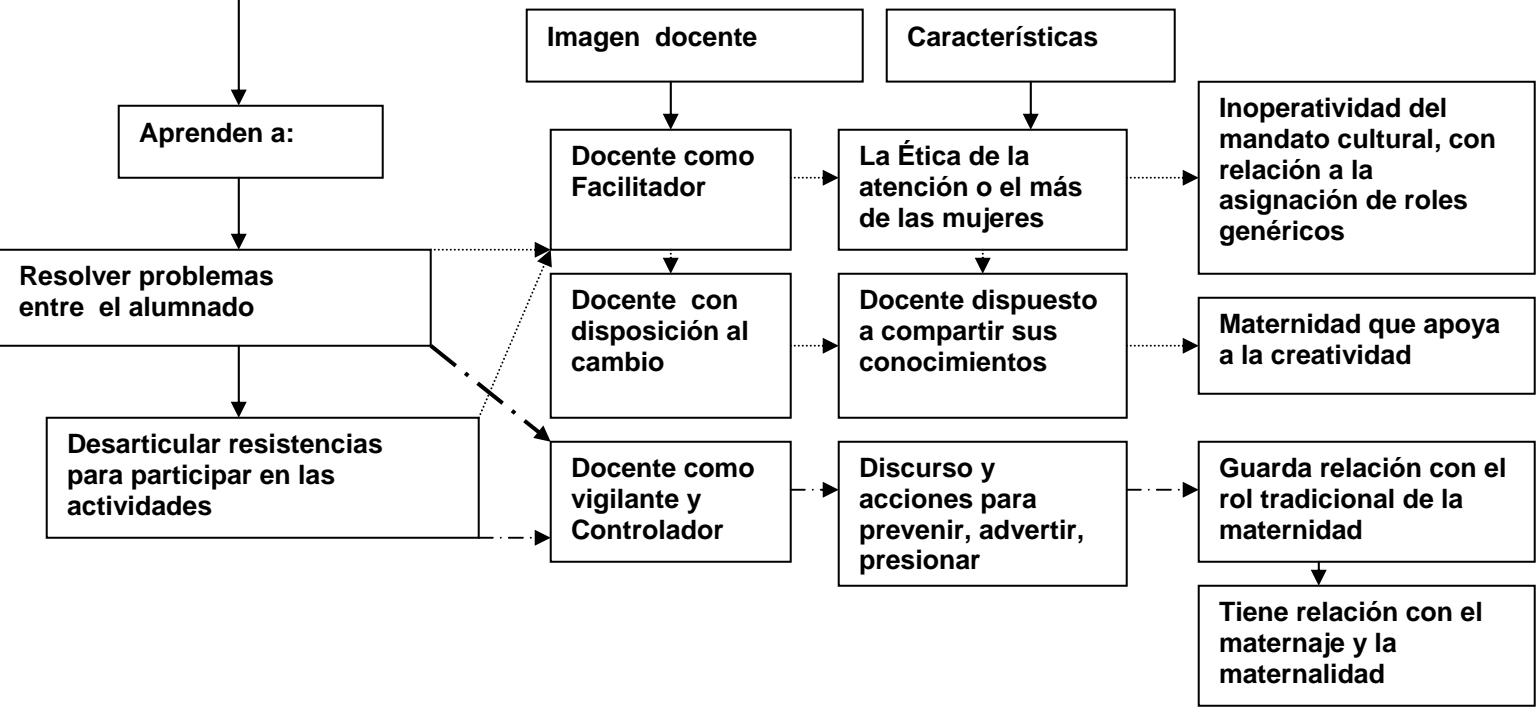
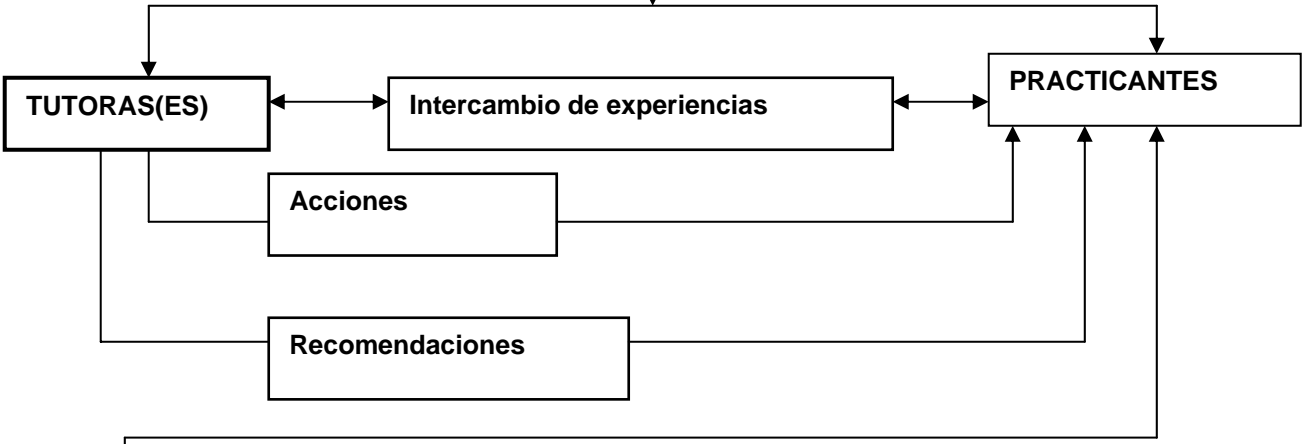
Elaboré un cuadro para mostrar de manera sintética las características de las prácticas realizadas en las diferentes escuelas primarias de la ciudad de Colima por las(os) estudiantes del ISENCO. Contiene los objetivos a lograr en esta parte de la (FDI), las problemáticas que surgieron, los sujetos participantes en el diseño y realización de estrategias para solucionarlas y las imágenes que en torno al docente se fueron conformando.

Las prácticas de los y las estudiantes normalistas

Objetivo: Poner en práctica lo aprendido en la Normal a fin de crear un ambiente flexible

Aparecen problemáticas en los ámbitos:

- Académico
- Establecimiento y desarrollo de formas de relación dentro del grupo



4. El estudiantado normalista pone en práctica la facilitación del aprendizaje; nueva aparición de la inoperancia del mandato cultural, con relación a la asignación y cumplimiento de roles genéricos

En la introducción de esta tesis analizo las aportaciones de diferentes investigaciones realizadas al final de la década de los ochenta y durante los noventa en las que se muestran los prejuicios y creencias que giran en torno a la feminización del magisterio, así como las aportaciones de las maestras al trabajo docente⁷⁹.

Considerar que para el ejercicio docente se requieren dotes “naturales” de las mujeres es uno de los prejuicios revelados en esas investigaciones. Desde esta perspectiva, la enseñanza ha sido considerada como una extensión del rol tradicional de la maternidad, en la que se requieren la paciencia, la resignación, la entrega incondicional y la vocación (Namo de Mello, 1985), (Salinas, 1990), (Sandoval, 1992). Trabajos de investigación cuyo objetivo ha sido la revisión histórica de la incorporación masiva de las mujeres al campo educativo, muestran que desde el surgimiento del Estado moderno y la formalización de la educación, esta creencia fue aprovechada como pretexto para otorgar una menor remuneración económica al trabajo magisterial (Apple, 1989), (López, 1991).

Elementos teóricos provenientes de diferentes investigaciones muestran que el trabajo de las mujeres dentro del magisterio ha sido importante para transformar la vida escolar (Acker, 1985) (Abraham, 1987), (López, 1991) (Piussi, 1999), (San Román 1999) (Stromquist, 2000), lo mismo que identifican factores que han influido para que la conformación de las identidades genéricas se hayan transformado, de tal suerte que en la actualidad sea difícil cumplir con los *modelos* del deber ser un hombre o una mujer; algo similar sucede con respecto al ejercicio de la maternidad y la paternidad. Woosman (1992), Riquer (1997), Tarrés (1997), Elizondo (1999) y Lamas (2002) me han aportado herramientas importantes para el análisis de lo que sucede en el aula y me permitieron identificar que, cuando en

⁷⁹ Ver introducción p.p.10-28

los salones de clase se dio un ambiente de flexibilidad, las(os) practicantes no sólo rompieron los roles genéricos, sino que, en ellos y ellas, se conjuntaron características asignadas a ambos sexos.

En los grupos de primaria los(as) normalistas se esforzaron por poner en práctica lo que vivieron en el ISENCO, cuando en las aulas se generaba un ambiente de confianza y flexibilidad, hecho que, de acuerdo a su experiencia, influía para que niños y niñas tuvieran mayores posibilidades de lograr el aprendizaje. Para lograr su cometido, utilizaron algunos de los recursos y características mostradas en el trabajo, y en las personas del maestro y la maestra cuya participación en el proceso de formación inicial observé⁸⁰, tal y como se podrá apreciar en los siguientes apartados.

Cuando en los salones de clase se pudo crear un ambiente de flexibilidad adecuado para que niños y niñas construyeran conocimientos, las(os) practicantes presentaron una combinación de actitudes, comportamientos y habilidades que les permitieron de manera simultánea, respetar las opiniones del alumnado, escuchar sus propuestas y conjugar los diferentes intereses que del grupo surgían. En estas circunstancias se atendieron las necesidades infantiles, se cuidó el avance individual y grupal, se logró acompañar a niñas y niños de tal forma que sintieran el respaldo para confirmar posibles soluciones o para construirlas. Entonces, para dirigirse a quienes formaban parte del grupo se hacía nombrándolas(os) por su nombre de pila, lo que facilitó la empatía.

(La practicante explica los datos que debe contener un telegrama, al mismo tiempo los anota en un formato que tiene en el pizarrón)

No: ¿Cómo se escribe 2000?

(El niño muestra el libro a la practicante, aunque como bajan el tono de voz no se logra escuchar lo que dicen)

Practicante: ¡Ajá del 2000!,

(Una niña levanta la mano para hacer una pregunta y la practicante la atiende)

Practicante: ¿Qué pasó Martha?

⁸⁰ Ver capítulo II pp. 148-175

Na: ¿Si pone eso que está ahí, también nos van a cobrar esas letras o nomás las de acá?
Practicante: ¡Nomás las del texto! ¿Si? ¡Luego domicilio!
¡Ahí van a poner su domicilio! (Observ. 02/06/00)

Cuando hubo empeño para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se pudiera dar en un ambiente de flexibilidad, entre quienes realizaban sus prácticas aparecieron atributos personales que posibilitaron:

” (...) poner en marcha continuas operaciones mentales y simbólicas de eliminación de lo superfluo y desplazamiento de nuestra atención y de nuestros alumnos y alumnas hacia lo que es esencial para el aprendizaje significativo – en primer lugar: la calidad de las relaciones- y, al mismo tiempo, buscamos ver y nombrar la complejidad no reducible del educar y el aprender” (Piussi, 1999:53).

La calidez, el conocimiento personal del alumnado, el gusto por el conocimiento como valor en sí, la apertura y disposición al diálogo, la capacidad para lograr la confianza del alumnado, son algunas de las características que conforman lo que Galligan ha denominado como la “Ética de la atención” en la que destacan “(...) la preocupación por la atención y la asistencia a otros y la relación con ellos [que] motivan la acción. Es una Ética extremadamente común entre las mujeres, pero no exclusiva de ellas “(Hargreaves A, 1998: 199-200). Por su parte, las filósofas de la Librería de las Mujeres de Milán denominaron a este conjunto de características como “El más de las mujeres” (Piussi, 1999: 53).

Para lograr la confianza del alumnado fue menester identificar quién deseaba participar, saber escuchar y respetar las opiniones del grupo, propiciar el uso de la voz y en la medida de lo posible, tomar en cuenta diferentes puntos de vista. Algunas veces se les consultó sobre el uso del tipo de materiales que se utilizarían para iluminar, recortar o construir. Lo anterior colaboró para que al trabajar el grupo se sintiera satisfecho. El respeto a la opinión infantil colaboró para que niños y niñas asumieran actitudes similares, al no interrumpir a quien participaba y aprender a escuchar lo que otras(os) decían. Todo parece indicar que este tipo de

comportamiento relaja las relaciones y contagia a todo el grupo, quien en estas condiciones trabaja con alegría.

Como es lógico, mientras se realizaban diferentes actividades para lograr el aprendizaje, era común que alumnos y alumnas se desplazaron de un lado a otro para tratar de conseguir artículos escolares, intercambiar respuestas, aclarar dudas, compartir emociones y resultados de los juegos en los que participaron durante el recreo. En estas circunstancias, mantener la atención del alumnado resultó una tarea difícil, lo que se acentuaba en los casos en que, quien practicaba, no hubiera preparado bien la clase, o el material didáctico careciera de atractivo, o las estrategias didácticas no fueran las pertinentes a la temática y/o a las características infantiles.

La creación de un ambiente flexible dentro del salón de clases, implica la existencia de principios éticos que permitan el diálogo, la convivencia, la negociación de necesidades e intereses. Para ello, es necesario que quien coordine la tarea de enseñar posea autoconfianza y seguridad, atributos asignados por la cultura al sexo masculino empero que, durante las prácticas, cuando las circunstancias lo exigieron, fueron expresados por practicantes pertenecientes a ambos sexos

Confiar en sí mismas y tener seguridad permitió que las practicantes, al igual que su maestra asesora - cuyo trabajo observé en el ISENCO-, mostraran comportamientos en los que conjuntaron firmeza y tranquilidad, para resolver las diferentes problemáticas que se presentaron, tanto en el ámbito académico como en la forma de relacionarse dentro del grupo. La convivencia entre los(as) tutores(as) y practicantes permitió identificar la importancia de mostrar frente al grupo los elementos que servirían de base para realizar las evaluaciones y otorgar calificaciones, circunstancia en la que la claridad y precisión en el mensaje emitido cobran particular importancia.

(A fin de evitar posteriores problemas la practicante trata de ser precisa en las indicaciones)
Practicante: ¡Dibujo que no tenga nombre, no tiene calificación!
No: ¡Maestra, mire mi nombre!
Practicante: ¡El-nom-bre-en-su-ho-ja!
No: ¡Ya!
Practicante: ¡La-fe-cha!
Todo el grupo se da a la tarea de seguir lo indicado)
(Observ. 05/10/00).

Algunos autores señalan la importancia que dentro de las aulas tiene la presencia del afecto, mas aun, hay ocasiones en que la relación afectiva entre el docente y el alumnado tiene más importancia que la naturaleza del mensaje que se maneja dentro de la clase (Postic, 1996). Esto pudo ser constado durante el ejercicio de las prácticas.

Así, junto a la firmeza y tranquilidad, fueron necesarias las muestras de afecto y calidez. Aquí también apareció una ruptura al rol de género asignado a los varones, quienes en diversas ocasiones mostraron su capacidad para dar y recibir afecto, actitudes que sirvieron de respaldo para que quien viviera situaciones difíciles pudiera superar temores, angustias, enojos, presiones del entorno o dolores físicos.

El patio de la escuela es el lugar en donde suelen presentarse accidentes que aunque no graves, ocasionan molestias a niños y niñas. Las caídas o choques entre infantes traen como consecuencia raspones, golpes leves, ruptura de labios, sangrado de nariz, torcedura de dedos de las manos que son muy dolorosos sobre todo para los de los primeros grados, quienes invariablemente acuden con la persona adulta que está más cerca, a fin de que los cure o revise la gravedad del daño ocasionado. En estos casos los(as) practicantes mezclaron el afecto y la tranquilidad a fin de bajar la tensión infantil y lograr que el niño o niña afectada aceptara que le curaran, tal como aconteció con un practicante que al revisar la herida de un niño mostraba una expresión facial tranquila al tiempo que emitía

palabras de apoyo; esto permitió que el pequeño fuera transformando su gesto de angustia y disipando su temor.

(El practicante revisa el golpe que el niño tiene en la cara; utilizando un pañuelo desechable, con mucho cuidado le limpia toda la superficie facial. El niño cierra los ojos y permite que le hagan la limpieza. Tiene muy inflamada la boca, sobre todo el labio inferior que toca con uno de sus dedos. Dos de sus compañeros miran cómo le limpian, y se dan cuenta que está inflamado, entonces uno se dirige al practicante)

No: ¡Maestro!, ¿y no le duele?

(El practicante no responde y ahora cura la herida; las lágrimas continúan fluyendo y corren en las mejillas del niño quien ya no llora con la misma intensidad de hace unos minutos. (Cuando concluye su tarea el practicante toca la cabeza del niño y lo anima)

Practicante: ¡Listo, pronto quedarás muy bien de tu boca!

(Con un gesto que pretende ser una sonrisa, el niño se aleja caminando y sus dos compañeros lo acompañan) (Observ. 13/10/00).

De lo anterior y de las opiniones estudiantiles se puede desprender que atender a quienes sufren algún accidente durante su estancia en la escuela, en ocasiones representó algo nuevo, algo que no se habían imaginado que pudiera pasar y que además, ellos(as) tenían que resolver. Los testimonios ofrecidos al respecto muestran que hechos como estos, que antes no les habían llamado la atención cambiaron su percepción del trabajo docente ya que, pudieron valorar la responsabilidad que significaba buscar solución a un problema de esta naturaleza, sobre todo cuando las lesiones de gravedad o fracturas eran el resultado de esos accidentes.

Ao. "Otro problema... los accidentes con los niños. Viví uno, acá en la colonia Oriental. Fue uno de esos accidentes simples... de esos que en apariencia es una caidita y nada más, se tropezó una niña en el salón, y nomás así se cayó [me había tocado ver cómo] ¡Se caían aparatosamente y se levantaban como si nada! Y ésta, que fue una caída así nomás, ¡no va saliendo con fractura de codo! (El practicante se lleva las manos a la cara antes de continuar, lo que muestra el nivel de impacto que vivió. Luego continúa el relato) ¡Estaba que no quería ser yo! (Sonríe nervioso)

Afortunadamente me apoyaron, mi asesor que trabajaba en esa primaria, me apoyó) (Entrev. 17/06/02).

La constante movilidad del grupo influyó para que durante el proceso de enseñanza se tuviera que echar mano de habilidades como narrar y, durante el relato, hacer modificaciones en el tono de la voz, a fin de que la clase fuera interesante y el grupo se involucrara en la dinámica. El manejo de la voz y sus diferentes tonalidades fue un recurso indispensable para retener la atención o evitar el aburrimiento o el disgusto entre el grupo, pues si este malestar no se frenaba, podía desencadenar en altercados. Este problema fue más visible en los grupos acostumbrados a sostener un alto nivel de competencia. En estos casos, al participar en alguna actividad se genera una gran expectación y grandes deseos de obtener el triunfo. Si quien estaba al frente del grupo no respondía a las demandas, como señal de protesta, el grupo entraba en fuertes discusiones y más tarde caía en un mutismo que era indispensable romper, para luego volver a la tarea de canalizar energías y deseos de participación.

Las relaciones afectivas y el uso de material didáctico atractivo, motivaron la creatividad y la claridad de pensamiento de las(os) niñas(os), e hicieron posible que cualquier hecho, incluso alguna resistencia, fuera aprovechada para la reflexión y el reforzamiento de los conocimientos. De acuerdo a sus recursos personales y aficiones y gustos, se echó mano de juegos, obras de teatro como recursos didácticos, dando lugar a que dentro de los salones se diera un ambiente de alegría y gusto por participar.

(El grupo trabaja en un mapa del estado de Yucatán, traza dibujo de pirámides en los lugares donde se ubican antiguas ciudades mayas. Surge la voz de un niño que se dirige al practicante)

No: ¡Maestro, pídale permiso para que podamos estar haciendo teatro!

Practicante: ¡Ándale, tu síguete!

(El niño no contesta y continúa su dibujo. Otro de sus compañeros interviene)

No2: ¡Yo fui a una obra!

(Una niña insiste)

Na: ¡Maestro!, ¿Mañana lo vamos a hacer? (Se refiere a poner una obra de teatro)

Practicante: ¡Mañana vamos a hacer el teatro!

(Al escuchar esto, el grupo estalla en gritos de alegría)

Gpo: ¡Siiii...!, ¡Uuuuh...!, ¡Viva...!

No1: ¡Y yo voy a salir!

(El entusiasmo sin límites se apodera del grupo ante la seguridad de que al día siguiente podrán actuar en la obra de teatro) (Observ 05/10/00).

Por lo que respecta a las estrategias didácticas, fue utilizado el aprendizaje colaborativo, lo que permitía el apoyo mutuo así como la colaboración de quien practicaba, quien influía para que el grupo pudiera salvar el obstáculo encontrado.

Al término de algunas actividades académicas se utilizaron juegos para propiciar el descanso infantil. Este hecho era recibido con beneplácito y de inmediato aparecían sugerencias respecto a diferentes actividades recreativas, en las que les gustaría participar. Se elegían juegos en los que era necesario entregar una prenda y a cambio de ella realizar alguna actividad como bailar, cantar, actuar, recitar. Esto fue aprovechado para formular preguntas en torno a los temas tratados en la clase.

Los juegos y cantos tomaban diferentes variantes, tanto en el contenido de las estrofas como en la posición que el grupo tiene en el momento en que canta, o los movimientos que realizan de manera simultánea a la entonación. El uso de los juegos y recursos lúdicos, además de crear un ambiente agradable, hizo ver el gusto infantil por participar en un proceso educativo que tiene como base este tipo de actividades.

Cuando el grupo contó con los materiales necesarios y logró entender el mecanismo de participación en las actividades, las charlas e intercambio de información jugaron un papel diferente, sobre todo las voces eran tranquilas. El ambiente de flexibilidad generó confianza, la que se pudo constatar a través de múltiples interrogaciones y planteamientos que en los grupos surgían en caso de que existieran dudas respecto a las actividades solicitadas.

El trabajo colaborativo facilitó el aprendizaje, y si bien había competencia, sobre todo por la posesión de los mejores colores o lapiceras, no aparecieron las discusiones ni las peleas y hubo disposición para compartir e intercambiar materiales. Los y las practicantes procuraban ofrecer apoyo y que sus indicaciones se captaran rápido, para intentar que el aprendizaje fuera una tarea fácil.

Por momentos se deja de lado la idea de que compartir conocimientos significaba “copiar”, y quienes realizaban sus prácticas empezaron a identificar la diferencia entre las pláticas constantes en las que prevalece el intercambio de ideas, y las que surgían del descontento del grupo, o como forma de presentar resistencia frente a actividades poco atractivas o incluso monótonas. Lograr establecer esa diferencia es importante, porque las(os) futuras(os) docentes estarán en posibilidad de alentar el intercambio de ideas así como diseñar estrategias que permitan recuperar la atención del grupo.

Cuando alguna(o) practicante tuvo dificultades para hacerse entender y facilitar el aprendizaje, niños y niñas se apoyaron entre sí y buscaron cómo resolver los problemas y de vez en cuando asumieron el papel de vigilantes y llamaban la atención a sus pares, quienes, desde su punto de vista, no atendían las indicaciones y más tarde no sabían qué hacer.

Una vez que el grupo había comprendido la dinámica con la que se procedería a realizar las actividades, fue común que se concentraran profundamente en las mismas y las realizaran con cuidado. Durante la ejecución del trabajo, solían intercambiar opiniones con quienes están a su lado o quienes destacan de entre el grupo, para hacer lo anterior, es común que se levantaran de sus lugares y fueran hasta donde se encontraba su compañero o compañera que le podrá resolver sus dudas.

Fue común que las(os) practicantes mostraran preocupación por que el alumnado realizara sus trabajos con cuidado y esmero, por esa razón iban de mesa en mesa, revisando el trazo de líneas o letras la iluminación o el llenado de formularios. Tuvieron cuidado de que niños y niñas aprendieran a cuidar libretas y libros; que los trabajos estuvieran bien presentados, evitando las manchas y borrones. Este fue uno de los aprendizajes de la normal que con más frecuencia llevaron a la práctica en las escuelas primarias, ya que al igual que su maestra del ISENCO,⁸¹ daban indicaciones y hacían hincapié en que éstas fueran seguidas al pie de la letra, a fin de desarrollar hábitos de limpieza y orden. Conviene precisar que mientras en la organización de actividades para el logro del aprendizaje se pidió la opinión infantil respecto a cómo y en qué se quería trabajar cuando se hicieron las recomendaciones respecto al cuidado para realizar las tareas, la opinión infantil no fue tomada en cuenta, y al reconocerse como poseedores de mayor experiencia, exigieron que sus indicaciones fueran cumplidas tal y como se transmitían.⁸²

(La practicante observa cómo los niños y niñas copian las palabras escritas en el pizarrón. De vez en cuando se dirige a alguna(o).

Practicante: ¡Oye Amadeo! ¿Por qué la estás haciendo tan fea?

(Se refiere a la letra con la que el niño realiza el trabajo. Sonriendo, el niño contesta)

No: ¡No, es que cuando la pase, va a quedar bien!

(La practicante no dice nada y continúa caminando hasta llegar con otro niño)

Practicante; ¡Víctor!, ¿no tienes pluma?

(Con voz firme, la practicante da las instrucciones)

Practicante: ¡No!, ¡ya ahorita (sic)!, ¡termínalo con lápiz!, ¡Cuando diga con pluma, escríbelo con pluma!

(El niño intenta iniciar de nuevo y dejar de lado lo que escribió con lápiz por lo que la practicante se dirige a él)

Practicante: ¡Vas a desperdiciar esa hoja! ¡Pasaste renglón!

(El niño no responde)

Practicante: ¡Mejor, así déjalo!, ¡a la otra, ten cuidado! ¡Hay que atender esas cosas! (Observ. 05/10/00 pp. 24-25).

⁸¹ Ver capítulo II pp. 111-115

⁸² Esta característica también fue mostrada por la maestra observada en el ISENCO. Ver capítulo II pp. 111-112

También se tuvo cuidado de que una vez que el grupo terminara las actividades, se daban indicaciones claras para que cada cual recogiera y guardara los materiales con los que habían trabajado. Además, se tenía el cuidado de que tales indicaciones fueran cumplidas.

Lo anterior permite conocer cómo durante su interacción con los(as) asesores(as) en el Instituto, quienes en un futuro próximo trabajarán en el campo educativo, aprendieron el poder que da el hecho de ser maestro(a)

Tener autoconfianza permite que cada cual tenga claro lo que pretende lograr mediante su trabajo, posea claridad en los objetivos y entonces se estará en posibilidad de transmitir esa meta al grupo, a través de indicaciones claras y precisas, las que se emiten en forma segura ya que para lograr retener la atención del grupo y la participación en las actividades, es necesario que quien se encuentre al frente del grupo, ya sea un practicante del sexo masculino o femenino, dé las instrucciones de manera precisa y empleando un tono de voz claro y firme, que posteriormente estén respaldados por la congruencias en las actitudes y decisiones que durante la clase tomen.

(La practicante se mantiene tranquila y continúa con la tarea de llevar a cabo la propuesta. Hace una solicitud en un tono de voz en el que pone énfasis en cada sílaba)

Practicante: Pero- pri-me-ro... sa-can-su-ho-ja-de-los-ejer-cios-que-les-de-jé-de-ta-rea.

(La resistencia de algunos niños y niñas continúa aunque cada vez es menor el número que ofrece negativas)

No1: ¡No la hice!

No2: ¡Yo tampoco la hice!

No3: ¡No la hice!

No4: ¡No la hice!

Na: ¡No la hizo!

(La practicante parece no escuchar estas intervenciones y continúa)

Practicante: ¡Vamos a recoger las hojas!

No: ¡No hay, maestra!

Practicante: ¡Víctor va pasar a recogerlas! ¡Y le dan sus hojas! (Observ. 05/10/00:35-36).

Situaciones como la anterior fueron frecuentes debido a que en diferentes salones de clases, niños y niñas tratan de boicotear el trabajo de quienes acuden a practicar, para lograrlo parecen ponerse de acuerdo al negarse a realizar determinadas actividades y suplirlas por medio de juegos y carreras dentro del salón de clases. Estas actitudes representan un verdadero reto para los y las estudiantes normalistas, que en la mayoría de los casos que presencié, pudieron resolver, algunas veces con el apoyo del tutor o tutora.

Cuando en el salón se dieron indicaciones claras y precisas y se contó con el apoyo de un buen material didáctico, así como de los instrumentos necesarios para realizar las actividades, los grupos se mostraron dispuestos a escuchar con atención los requerimientos y explicaciones. Siguieron paso a paso las demostraciones que frente al rotafolio, mapa, dibujo o pizarrón se realizaban. Una vez que se logra que el grupo atienda las indicaciones, el trabajo se realiza de manera coordinada y eficiente. Otra estrategia utilizada fue invitar al alumnado a participar frente al grupo, como factor de apoyo al practicante. De esta manera, se daba una combinación de voces y estilos para leer indicaciones o explicar. Niños y niñas parecían sentirse muy a gusto cuando se les indicaba con claridad lo que tendrían que hacer, más aún si el tono de voz era suave y no agresivo.

De hecho, casi todos las(os) practicantes solían caminar entre las bancas mientras daban indicaciones, al hacerlo utilizaban un tono de voz afable. Algunas situaciones difíciles se les presentaron durante las clases de educación física, porque éstas se realizaban en las canchas y patios, con base en actividades recreativas y juegos organizados; así para niños y niñas, no estar en un lugar cerrado les representa mayores posibilidades de movimiento, por lo tanto, era preciso que quien coordinaba necesitaba saber con seguridad los propósitos que pretendía alcanzar y ser firme en las indicaciones.

(La seguridad que muestra la practicante, parece contagiar al grupo quien se muestra siempre dispuesto a realizar las actividades que le solicitan)

Practicante: ¡Muy bien! ¡Muy bien!, ¡se acabó! ¡Pueden ir a tomar agua! ¡Tienen cinco minutos!

(Con las caras rojas, las camisetas mojadas por el sudor y exhibiendo una gran satisfacción, niños y niñas corren hacia el lugar en donde están los bebederos y en forma ordenada se acercan a tomar agua y enfilan hacia el salón de clases. Un niño apoya a la practicante para recoger los balones, sogas, pelotas y otros objetos del material deportivo, en una arpillera coloca las botellas con las que jugaron y cargando todo van hacia la bodega de la escuela a entregarlo). Comentando alegremente sobre los resultados de las carreras en las que participaron el resto del grupo se dirige al salón y unos cuantos pasos atrás los sigue la practicante. (Observ. 06/06/00:7-8)

5. Influencia del personal docente (tutores(as) en la construcción de imágenes

5.1. Las prácticas, una oportunidad para el aprendizaje intergeneracional

De la misma manera que lo hacen con sus compañeras(os) de trabajo (Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, 1999:23) algunas(os) docentes compartieron con los(as) practicantes sus experiencias e intercambiaron conocimientos ya que mostraron interés por los avances en estrategias pedagógicas o en alternativas de solución a determinados problemas. Con esta actitud, los responsables de los grupos de primaria colaboran en la construcción de una imagen docente que al mismo tiempo que facilitaba el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus alumnas(os), también lo hacían con quienes en el futuro se dedicarán a la tarea de enseñar.

La observación del trabajo docente por parte de los practicantes, la posterior convivencia entre ambos, así como la disposición de tutoras(es) para compartir con los noveles docentes sus conocimientos y experiencia, a la vez que le solicitaban alguna información en torno a los avances más recientes en propuestas didácticas y el conocimiento en torno a los niños y niñas, fue uno de los elementos más palpables de cómo se logra un aprendizaje entre generaciones. La oportunidad de que dos generaciones de docentes convivieran durante repetidas ocasiones, dio lugar a un proceso interesante al que he denominado

“aprendizaje intergeneracional”, ya que no sólo fueron los(as) tutores(as) quienes enseñaron diferentes estrategias didácticas o formas de lograr la disciplina escolar, sino que, quienes acudían en calidad de practicantes, también hicieron aportaciones al personal docente en servicio. En efecto, quienes estaban al frente de los grupos y alguno de los temas o contenidos les había causado problema para lograr el aprendizaje, mostraron apertura para preguntar a quienes mantenían contacto con la normal, acerca de la forma en que dichos temas podían ser abordados.

“(…) y una cosa de que tú te sientes a gusto contigo, es que maestros que ya tienen experiencia, ya tienen varios años de servicio, iban y se acercaban con uno [y le decían]: Oye, yo tengo duda, ustedes cómo han explicado esto” Se intercambiaban conocimientos (Entrev. Ao. 21/06/02).

En otras ocasiones, las(os) docentes retomaron algunas de las actividades diseñadas y desarrolladas por los practicantes, quienes en un momento dado se dieron cuenta que la maestra o el maestro las ponían en práctica.

“(…) y, algo que me gustó mucho fue que ella retomaba los juegos o las actividades que yo ponía. Cuando yo no iba a practicar y a veces iba a la primaria, la maestra tenía practicando actividades que yo había puesto. Al observar yo, me di cuenta de que pues sí, le habían agradado” (Entrev. Aa 24/06/02).

Como antes se pudo apreciar, las opiniones de quienes realizaron las prácticas, muestran que durante el trabajo cotidiano el personal docente en activo, y por ende el más experimentado, compartieron conocimientos con los que recién que iniciaban sus labores, haciendo evidente: “En otro nivel, menos público, los maestros se comunican las anécdotas de experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder en su grupo. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente “(Rockwell, 1987:17). Durante las prácticas, algunos maestros como los de Educación Física y las maestras de primero y segundo grado, estuvieron cerca de las(os) estudiantes con quienes

intercambiaron ideas, y cuando fue necesario les brindaron apoyo y colaboración para lograr la participación del grupo; de igual manera, compartieron su experiencia e hicieron sugerencias sobre estrategias que a través del tiempo, a ellas(os) les han resultado útiles.

5.2. La imagen del docente como facilitador. Sus características y repercusiones

5.2.1 La cercanía entre los(as) tutores(as) con los(as) practicantes factor que contribuyó en la conformación de una imagen del docente dispuesto a colaborar y prestar ayuda

El alumnado normalista tiene clara la función que tanto asesores como tutores desempeñan en cada etapa de la (FDI), quienes a través de su permanencia en el salón de clases, como mediante el intercambio de ideas compartieran sus saberes. Esta aportación fue un factor muy importante en virtud del conocimiento que tienen de la población infantil, de la forma de ser y de reaccionar de los padres y madres de familia. Todo esto sirvió de base para la ubicación de los(as) normalistas dentro del salón de clases, así como para resolver los problemas a que se enfrentaron.

Practicante: “[La asesora] Sí me da apoyo, sí me da consejos, sin embargo lo que es la maestra tutora, que es la maestra del grupo, ella sabe con qué padres estoy tratando, ella sabe con qué niños estoy tratando y sus consejos en este caso y con este grupo son muy valiosos.” (Entrev. Aa. 17/06/02)

Las opiniones de los(as) practicantes dan cuenta de que en la mayoría de los casos cuando requirieron el apoyo y la colaboración de sus tutores(as), ésta les fue otorgada, de allí que entre los futuros docentes se fue conformando la imagen de un docente colaborativo.

Practicante: “Desde la primera vez que pisé un grupo para darle una clase... me encontré con problemas... yo acudí a mis maestros la primera vez... porque yo me sentía muy mal porque no los podía controlar... y era mi primera vez, yo no tenía formación del ISENCO, yo venía de extracción

universitaria, era mi primera vez y pues sí... me movieron el tapete, entonces... [los(as) asesores] me empezaron a decir: "no mira... con estos grupos... maneja el trabajo como medida de disciplina... tenlos trabajando, en diferentes actividades, en las que ellos desfoguen esa energía, trata de demostrarles el carácter, pero no tan fuerte, no tan duro... Fue lo que empecé a manejar con ese primer grupo, me acuerdo que fueron cinco días de práctica, en tercero me habían dicho eso. Porque casi me sacaban el hígado, me ponía así bien corajudo..." (Entrev. Ao.17/06/02).

Características como la disposición y el apoyo a las(os) demás, es una práctica cotidiana que en diferentes ocasiones se presentaron frente al grupo. Tales características corresponden al "más de las mujeres" que dentro del aula muestran en el desempeño profesional un gusto por apoyar y compartir lo que a lo largo de la vida se ha aprendido y llevado a la práctica. Este tipo de comportamiento es uno de los que más ayudan para generar en el salón de clases un ambiente flexible que abre la posibilidad de que niños y niñas puedan expresar lo que sienten. Tal como sucedió en una de las prácticas cuando uno de los estudiantes incurrió en un error, situación que propició que la maestra le prestara apoyo frente al grupo, asumiendo que ella también podía equivocarse y de esta forma sólo cuando este problema se le presentó intervino.

(En el pizarrón están todas las palabras que el grupo le fue diciendo al practicante y este anotó. Una niña se da cuenta que a la palabra guacamaya le faltó una letra y así se lo hace saber.)

Aa: ¡Le falta una a, a la palabra guacamaya!

(Ante esta situación, la maestra interviene, hace reflexionar al grupo y hablando en plural asume que cualquier persona se puede equivocar)

Ma: ¿Ya se fijaron que nosotros los maestros también nos podemos equivocar?

Gpo: ¡Síííí! (Sólo una niña que se dio cuenta del error opina diferente al resto de sus compañeras(os)).

Na: ¡Yo no me equivocó!, ¡Yo nunca me equivoco en eso!

(La maestra no dice nada al respecto, sino que se dirige al grupo)

Ma: Por eso hay que repetir la palabra. (Observ. 0712/00: 23)

Las(os) practicantes opinaron que los elementos para la conformación de una imagen docente como facilitador provienen de quienes compartieron con ellos sus

saberes, siendo los más citados los que tienen que ver con la adquisición de recursos para negociar con el grupo y evitar de esa manera el uso de elementos represores.

Practicante: “Él nos enseñó mucho eso de... de negociar con los niños, de miren: ‘Ah vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello’ Fue con él, con el maestro Julio. Nos enseñó a tener ese tipo de cosas; de que si uno los acostumbra de esa manera ellos van a trabajar de esa manera (Entrev. Ao. 19/06/02:33).

Como lo señalé, sobre todo en los grupos de primero y segundo grado las maestras permanecieron dentro del salón y su presencia fue de gran utilidad para quien practicaba dado que a esa edad los niños y niñas pierden con facilidad la concentración, se interesan más por el juego que por las actividades de aprendizaje. En este ciclo escolar, el alumnado no tiene aún suficientes habilidades para encontrar con rapidez los textos o materiales que necesitan, así el número de página en que trabajarán. De igual manera debido a su escasa experiencia, los noveles docentes todavía no pueden calcular el tiempo y espacio que los(as) niños(as) requieren para leer una indicación, identificar una clave, realizar una tarea o mantener el interés para participar en el trabajo. En este contexto se puede apreciar la importancia del apoyo recibido por tutores(as)

(Luego de múltiples esfuerzos para tratar de hacerse entender, el practicante no logra su objetivo, al ver esta situación la maestra del grupo decide apoyarlo a fin de que el grupo le preste atención y se dirige a los pequeños grupitos que alegres charlan y juegan)

Ma: A veces... no ponemos atención, por estar viendo... las hojas... o los libros o a los compañeritos, ¡Por favor!, ¡Dejen las hojas, dejen los útiles, no agarren nada! (Observ. 07/12/00:1)

Una de las formas en que el personal docente presta su apoyo, es haciendo énfasis a lo que el practicante explica o solicita al grupo. Además, suelen realizar una serie de preguntas dirigidas al grupo a fin de ayudarles a reflexionar.

Practicante: ¡Fíjense bien, tiene seis lados!
(La maestra interviene para apoyar al practicante)
Ma: ¡Cuéntenle los lados a la figura!
(La maestra dice esto con un tono de voz muy elevado y dando énfasis a cada palabra como para que la indicación sea más clara)
Na: ¡Sí, es ésta!, ¡Sí es!
Na2: ¡La café!, ¡la café!
Ma: ¿Cuántos lados tiene? ¡Vean bien la figura y vean cuántos lados tiene, la que muestra el maestro! (Observ. 07/12/00: 5).

Para estos pequeños, el toque de campana que indica el momento de salir al recreo es tan importante que no pueden contener las ganas de gritar y salir corriendo del salón olvidando cualquier recomendación que al respecto hayan recibido. Esta situación solía ser desconcertante para quien practicaba, y en esos momentos la intervención de la maestra fue importante. En ese mismo grado, niños y niñas son muy demandantes para que todas las actividades que realizan les sean revisadas en el momento en que las terminan, pues tienen la necesidad de verificar si lo que hicieron corresponde o no a lo que el/la docente solicitó. Para quien practica, esta demanda se hace muy pesada pues todavía carece de la habilidad de revisar rápido sin perder la hilación de lo que explica o solicita al grupo. Ante esto, las maestras de ese grado solían apoyar y eran ellas quienes atendían a una parte del grupo revisando los cuadernos o textos.

(Son las 9:50, el practicante trabaja con el grupo en el vestíbulo. Han formado equipos y sentados en el piso escriben los nombres de los animales en el libro de Actividades de Español, en donde hay una lámina con ilustraciones. La tarea consiste en relacionar dos listas, cada niño o niña los identifica y va a preguntar al practicante si es correcto lo que escribieron y verificar si la ortografía es adecuada.

(El practicante atiende por igual a niños y niñas, de acuerdo al turno en que le soliciten su opinión, no hace esperar a nadie ni ofrece preferencias. Los y las integrantes del grupo de igual manera consultan a la maestra quien con un niño en sus brazos (su nieto) participa con el practicante en la clase y cuando considera necesario lo apoya).

(Un niño está distraído, la maestra se da cuenta y a él se dirige).

Ma: ¡Antonio! ¿Estás poniendo atención?

Practicante: ¡Karely, ven! (Observ. 07/12/00:26).

Cuando las actividades se realizaron fuera del salón, la intervención de la maestra también fue importante, al mismo tiempo que a quien practicaba le servía para ver cómo el grupo respondía ante la presencia de la mentora, le ahorra energía y trabajo. Si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje algún niño o niña se equivocaba la maestra del grupo intervenía para apoyar a quien muestra dudas y de paso respalda el trabajo del practicante.

(Varios niños y niñas se emocionan al buscar entre las figuras por lo que lanzan pequeños gritos que manifiestan su gusto)

Nos y Nas: ¡Huy! ¡Up!, ¡Up!

(Una niña llevada por el entusiasmo se sube a la silla para destacar de entre el grupo y gritando muestra su figura)

Na: ¡Rosita!

Ma: ¡Bájate de ahí Paola!, ¡bájate de ahí!

Practicante: ¡Vuelvan... a ver, ahora vuelvan todos a sus lugares! ¿Fue fácil o fue difícil?

Gpo: ¡Fácil!

Practicante: ¡Fácil!, ¡fue muy fácil! ¡Muy bien!

(Son las 10:25, el grupo continúa copiando las palabras que están escritas en el pizarrón. Con el bebé en los brazos la maestra va de mesa en mesa revisando lo que escriben)
(Observ. 07/12/00 p. 3).

Algunas de las(os) tutoras(es) participan de forma dinámica en el trabajo alternando su actividad con la de los practicantes y al menos durante la observación se mantuvieron frente al grupo y trabajaron de manera simultánea con quien practicaba, o al menos dando inicio a las actividades. En estas circunstancias fue común, si el grupo se negaba a participar o las indicaciones que recibían no eran claras, el tutor o tutora hicieran las aclaraciones pertinentes o procuraban enfatizar en los puntos claves de la indicación.

(Son las 9:30 de la mañana, en este grupo de primer año, la maestra, quien lleva un bebé en los brazos y al parecer es su nieto, colabora con el practicante, sobre todo en los momentos en que éste cambiará de actividad o asignatura. Ahora el grupo trabaja en el libro recortable de donde obtienen unas tarjetas en las que practicarán la suma y

verificarán en el pizarrón si el resultado que aparece en el anverso de la tarjeta corresponde a la operación marcada en el reverso. La maestra se dirige al practicante).

Ma: ¿Vas a borrar el pizarrón?

Practicante: No.

(Cuando terminan de recortar, el practicante solicita a una niña que pase al frente y copie los números de su tarjeta, utilizando la parte inferior del pizarrón que está limpia. La niña anota varias operaciones pero se equivoca y desde el grupo surgen voces)

No: ¡Le vamos a poner el tres!

Na1: ¡Borra todo!

(Las voces se confunden, varios(as) hablan a la vez)

Practicante: ¡En orden!

(Como continúan hablando de manera simultánea, interviene la maestra, quien toma la batuta en la conducción del grupo. Camina hacia el pizarrón y se coloca junto a la niña, al tiempo que se dirige a ella)

Ma.: ¡Está bien!, ¡bórrale y pon el dos!

No: Pero... (Este niño decía que debería poner tres. La maestra se dirige a él)

Ma: ¡Ella dijo dos!, ¡déjala que borre!, ¡ella, ella tiene que rectificar!

(La niña empieza a hacer la corrección y la maestra continúa apoyándola)

Ma: ¿Igual a qué?

Na: Cuatro

(La maestra se dirige al grupo)

Ma: ¿Está bien, Fernanda?

Gpo: ¡Síííí...!

(De pie, y guardando silencio, el practicante observa la forma en que la maestra interviene) (11/12/00).

Como se puede apreciar, en algunos casos, la presencia de la maestra en el aula mientras el practicante realizaba su trabajo constituyó un verdadero apoyo. La apertura de quienes ya tienen experiencia docente facilitó la formación de la nueva generación de profesionistas de la educación. La comunicación entre tutores(as) y estudiantes normalistas hizo posible que estos pudieran plantear las dudas que les surgían con relación al proceso de enseñanza o al comportamiento infantil. De particular importancia resultaron las respuestas que el alumnado del ISENCO recibió de sus tutoras de primer año de primaria, grado frente al que algunos(as) practicantes suelen tener temor y angustia.

6. Influencia del personal docente (Tutores) en la construcción de una imagen del docente como facilitador, sujeto en el que se conjugan atributos asignados por la cultura tanto a lo “femenino” como a “masculino”

Es una maestra que al verla, sí, se ve que tiene mucha autoridad frente a ellos y (...) también tiene momentos de juego y relajo con ellos (Entrev. Aa 24/06/02).

Era, muy, muy paternal. Se me hacía algo raro, porque por siempre, los maestros varones son... como... más serios, no dan a conocer sus sentimientos. Les hacía cariños y luego los niños llegaban y los escuchaba... tenía mucha paciencia para escucharlos, les dejaba mucho expresar. (Entev. Aa. 20/06/02).

Las opiniones anteriores, además de mostrar el perfil de los tutores o tutoras cuyo trabajo fue significativo para quienes realizaron la práctica, ofrecen elementos para reafirmar que la facilitación del aprendizaje requiere que el personal docente, con independencia del sexo a que pertenezca posea características pertenecientes a lo que el entorno cultural ha considerado como masculino y como femenino, como se podrá apreciar en el contenido de los párrafos que conforman este apartado.

De entre las características sobresalen el dinamismo, la capacidad para “apapachar” a niños y niñas, así como la capacidad de trabajo.

Las(os) practicantes fueron delineando la imagen del docente como facilitador ligada a la capacidad de crear un ambiente agradable dentro del salón de clase, y sostienen que quien tenga la pretensión de dedicarse al magisterio necesita poseer un buen carácter o la disposición a tener buen humor, ya que este rasgo facilita las buenas relaciones y el entendimiento entre docentes y discentes, lo que influirá para que existan mayores posibilidades de retener la atención del alumnado durante las sesiones de trabajo, lo cual se reforzaría con el respeto a las opiniones infantiles y que cada quien pueda expresar con libertad sus dudas, diferencias y aportaciones.

Practicante: [Para crear un ambiente agradable se requiere] en primer lugar, estar de buen humor, si el maestro anda enojado o anda así, no, no se puede. Otra... este...llevar una relación amistosa con los niños, tratar de conocerlos de saber si tienen problemas de hasta donde les puede uno llamar la atención o comprenderlos. ¿Por qué se portan de esa manera? Ya que uno esté de buen humor y conoce a los niños propiciarles actividades que ellos disfruten, si ya uno sabe que a los niños no les gusta estar ¡jaz! y ¡jaz! repasando el resumen o este... contestando cuestionarios, lo que sea, bueno, pues procurar que esas no sean las actividades que tengan. También si uno les propone una actividad permitir que ellos opinen acerca del trabajo (Entrev. Aa. 19/06/02).

Como se puede observar la convivencia entre el personal en activo y las(os) practicantes permitió que estos fueran reuniendo elementos para la conformación de una imagen del personal docente como facilitador del trabajo de quienes están bajo su responsabilidad. Entre esas características sobresalen:

- 1º. Buen carácter.
- 2º. Conocer las problemáticas de sus alumnos y alumnas.
- 3º. Desarrollar actividades pertinentes que tomen en cuenta las necesidades de los niños y niñas.

Practicante: El aspecto afectivo tiene una función central en la capacidad para entablar esa comunicación. La charla, el acercamiento corporal, los besos, él preguntarles por su estado de salud o el de sus familiares, el intercambiar opiniones acerca de sus deportes o gustos favoritos constituían los vasos comunicantes entre docentes y discentes y por ende facilitaba la enseñanza y el logro del aprendizaje. (Entrev. Aa. 12/06/022)

Fue evidente que los(as) normalistas verificaron la importancia de entablar relaciones de respeto con niños y niñas; de que día a día, el personal docente haga evidente que su situación familiar, emocional, académica es algo muy importante y por lo tanto es preciso estar al pendiente de ellos(as) y mantener continuas pláticas e intercambio de información con relación a lo que les sucede, a los éxitos y dificultades que viven

Practicante: (...) Con la maestra Elizabeth que le comentaba, (...) era... (...) muy amena, le gustaba mucho platicar con los niños, conocerlos (...) y a la hora de estar platicando... los niños como sentían esa confianza con ella, este... pues trabajaban mejor, o ella tenía como una manera amistosa de exigirles que trabajaran. O sea, no era así de que: "Ponte a trabajar, sino que: a ver... ya sabes que necesitas esto, ya sabes esto y lo otro..." (Entrev. Aa. 19/06/02).

Como se puede apreciar, para quienes realizaron sus prácticas es claro que en el logro del aprendizaje es indispensable poder entablar una buena comunicación con niños y niñas, por esta razón, una de las imágenes que se fueron conformando en ellas(os) fue la de un docente dispuesto a la apertura, preocupado por conocer las características y necesidades de cada uno de quienes integran el grupo escolar. Para lograr tener éxito en este aspecto, se necesita sensibilidad y cuidado para identificar lo que cotidianamente viven tanto dentro del salón como fuera de él. Conocer los gustos y tipo de diversiones que prefieren, los lugares que acostumbran visitar, el tipo de convivencia que tienen con las personas que integran su familia; si han tenido algún problema de salud, conocer la evolución del mismo. Lo anterior requiere que cada día, el maestro o la maestra dediquen un tiempo específico para platicar con el alumnado, aunque este tiempo no sea muy grande, pero sí preguntar sobre aspectos que el o la docente han detectado que son de vital importancia para cada uno de quienes integran el grupo. Las observaciones que en torno al trabajo de sus tutores realizaron los(as) normalistas, les permitieron ir delineando el perfil del docente exitoso, capaz de entablar un trato directo, lo que les iba dando autoridad, ya que: "Saber que alguien está interesado por ti, significa que le importas y por lo tanto merece también mi respeto" (Entrev. Practicante 19/06/02).

De igual manera, se dieron cuenta de la importancia de tomar en consideración la opinión del grupo para decidir qué harán ese día y cómo lo harán. "[Este maestro] a veces aprovecha cuando alguien cumple años, (...) [Dice al grupo] vamos a felicitarlo, (...) cantamos las mañanitas (Entrev. Aa. 19/06/02).

Establecer y conservar buena comunicación con el alumnado no fue la única característica que a través de su práctica aportaron a las tutoras(es) otorgan similar importancia a la relación que establecían con padres y madres de familia, como factor que hacía más fácil el trabajo docente y propiciaba el avance de niños y niñas. Aparece aquí un nuevo elemento: las relaciones de afecto que se ligan a lo estético y a lo armónico. “(...) después... (...) que me cambiaron de primaria, (...) tuve otra experiencia totalmente opuesta, allá estaban muy bien integrados los padres de familia con la maestra, trabajando bonito... la querían mucho. (Entrev. Practicante (hombre) 19/06/02).

En la mayoría de las escuelas primarias observadas, la “Ética de la atención o el más de las mujeres” de algunas(os) tutoras(es) se pudo apreciar en el profesionalismo y la preocupación que mostraron frente a las necesidades del alumnado y el respaldo que les ofrecieron buscando conjuntar aprendizaje y recreación; reforzar el gusto por lo bello e incrementar la posibilidad de alimentar la imaginación y la creatividad en niñas y niños. En sus aulas fue común encontrar juegos de mesa, rompecabezas; de tal suerte que quienes terminaban rápido sus tareas podían participar en diferentes actividades de recreación. Poseen también dotaciones de libros de aventuras, leyendas, cuentos o experimentos. El estudiantado normalista que tuvo la oportunidad de convivir con tutoras(es) de estas características pudo valorar la importancia de los recursos lúdicos para mantener dentro del salón un ambiente que facilitara la participación y el respeto entre sus integrantes.

6.1 Necesidad de actuar con firmeza y serenidad, o la escasa validez de creencias y estereotipos relacionados con la profesión docente

El éxito en el logro de la enseñanza no depende sólo del trato afectivo; en este sentido, la cercanía entre practicantes y personal docente permitió que aquellas(os) pudieran confirmar la importancia de que quien coordine el trabajo de grupo escolar mantenga al mismo tiempo actitudes de firmeza y seguridad, a fin

de lograr que se respeten las reglas de convivencia establecidas, o como medio para realizar mediaciones frente a las diferentes problemáticas que se presentan en la convivencia cotidiana. Esto posibilitó la construcción de una imagen docente en la que tales actitudes son factores importantes para lograr el reconocimiento de la autoridad y que ésta sea utilizada como recurso para apoyar a quienes recibieron agresiones o vieron vulnerado el respeto a su persona.

Na: ¡Nos dijo viejitas Juan Manuel!
Practicante: ¡Juan Manuel! ¡Es la tercera, eh! ¡Te vas a quedar aquí!
Juan Manuel: ¡No ya no, ya no...!
Practicante: ¡No!, ¡Sí!, ¡Sí!
(Juan Manuel intenta convencer de que ya no seguirá y de que no lo dejen sin recreo)
Juan Manuel: ¡Ay maestro!, ¡no maestro!
(Firme y seguro el practicante le responde)
Practicante: ¡Sí! ¡Aquí te vas a quedar por grosero!
Juan Manuel: ¡No!
(Juan Manuel insiste ante el practicante)
Juan Manuel: ¡No maestro, ándele! (Observ. 07/12/00:20).

La sesión de trabajo continuó y el niño regresó a su lugar, en donde con gesto que denotaba un poco de preocupación (aunque no mucha) se pone a realizar sus tareas ya sin manifestar ninguna preocupación o intento por interceder ante el practicante para que modificara su advertencia, pero también sin volver a agredir a sus compañeros quienes de manera tranquila se dedican a realizar su trabajo.

Ya sea por iniciativa propia o a solicitud de quien realizaba la práctica, una de las intervenciones más frecuentes de las(os) tutoras(es) fue auxiliar al practicante cuando en el grupo se dieron resistencias para trabajar o seguir las indicaciones. En efecto, era frecuente que este tipo de conducta infantil apareciera, y los recursos utilizados por niños y niñas para lograr su propósito -sobre todo a partir de cuarto y quinto grado- eran muy variados. Así, era común que al recibir las indicaciones para realizar las tareas escolares, niños y niñas conformando pequeños grupos o en forma individual, argumentaran que ya las habían realizado. En otras ocasiones, la negativa para trabajar se hacía bajo el argumento de que

carecían de materiales, entonces se dedicaban a hacer barullo, alegar cansancio o tedio, jugar y charlar con quienes estuvieran a su lado, en espera de que el tiempo transcurriera y llegara la hora del recreo. Ante esta situación, sobre todo las maestras, estuvieron muy pendientes de cuando el grupo mostraba renuencia y, con firmeza daban indicaciones reafirmando las costumbres y reglas de juego que ellas tenían establecidas dentro del aula. Estas reglas o mandatos, al mismo tiempo que mantenían al grupo ocupado y en constante actividad sirvieron para generar diferentes ámbitos en el ejercicio de la responsabilidad. Así, en momentos y situaciones problemáticas, fue claro que para conseguir la participación homogénea del grupo se requirieron actitudes de firmeza y seguridad, a fin de que el alumnado se diera cuenta de que quien estaba al frente del grupo hablaba con seriedad y era necesario cumplir con lo que se les solicitaba. Con estas actitudes, el alumnado normalista tuvo oportunidad de adquirir elementos para la conformación de una imagen docente en la que se requiere ser firme pero tranquila(o).

Para la mayoría de los integrantes del grupo estudiado, la convivencia y el aprendizaje que tuvieron mediante la relación con sus tutores(as) les permitió construir una imagen del docente que tiene también rasgos de fortaleza, dedicación y entrega al trabajo, lo que se expresa mediante el ejercicio minucioso de la profesión, el seguimiento continuo y sistemático de cada una de las actividades encargadas, la vigilancia cotidiana del trazado de letras, de que cada día se insistiera en el ejercicio de la lectura hasta lograr que ésta fuera realmente fluida y con un alto nivel de comprensión lectora; el cuidado en el manejo de la ortografía y la dicción. Todo esto de acuerdo a las opiniones estudiantiles, se lograba mediante el trabajo detallista y organizado. Con todos estos elementos se podía evaluar de manera personalizada y eficaz, y se colaboraba al progreso infantil. Para los grupos de sexto grado, los(as) tutores(as) que reunían estas características tenían como denominador común la preocupación por lograr un perfil de egreso que les facilitara el ingreso a la secundaria, por esa razón:

Practicante: [A la maestra] (...) le interesaba mucho que fueran bien preparados para la secundaria porque ella decía que “si no llevaban bien esas bases, entonces en secundaria pues... (...) iban a tener muchos problemas”. Entonces por lo mismo (...) leían en voz alta todos los días, el diario de grupo también lo hacían en papel bond que iban como archivando y en ése todo el grupo revisaba si había faltas de ortografía, era muy minuciosa, esa es la palabra (Entrev. Aa. 19/06/02).

Además de la constante preocupación por superarse asistiendo a talleres y seminarios o cursos organizados por la Secretaría de Educación Pública, entre los tutores(as) que facilitaron el aprendizaje, se identificaron actitudes tendentes a lograr la trascendencia a través del planteamiento y logro de metas y retos. Destacan aquí quienes laboran en grupos de primer y segundo grado, cuyos integrantes están en constante actividad y por lo tanto el personal docente requiere creatividad e inventiva para resolver los problemas que se le presentan, sobre todo en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Es preciso que en esos momentos se construya la solución sin desesperarse. Quienes realizaron las prácticas consideran que haber convivido con este tipo de docentes les benefició en su desarrollo profesional.

Los comportamientos y actitudes que con mayor frecuencia señalaron alumnos y alumnas normalistas como elementos que les resultaron atractivos en el desempeño docente de sus tutores(as) se apartan de los roles culturales asignados a las mujeres, como la paciencia y la pasividad, ya que entre este tipo de personal sobresalen el dinamismo y la actividad.

Practicante: Es una maestra que al verla sí, se ve que tiene mucha autoridad frente a ellos y también tiene momentos de juego y relaxo con ellos... como todos los maestros (...) me gustó mucho cómo trabaja (...) les pone una actividad y luego, en esa actividad les pone un juego para retroalimentar la actividad (Entrev. Aa. 24/06/02).

Así, una de las imágenes que se fue conformando entre el alumnado normalista

-durante su estancia en las escuelas primarias- se aparta de las creencias que existen con relación al papel social de las mujeres y su traslado a las aulas escolares.

Además de la capacidad para “apapachar” a los(as) alumnas, las maestras que llamaron la atención por su profesionalismo se caracterizaban por su dinamismo y su entrega al trabajo. Además valoraron que algunas maestras de primer grado mostraron capacidad para mezclar en sus estrategias didácticas de “lo viejo” con recursos y nuevas propuestas pedagógicas.

Practicante: Es una maestra muy dinámica, es una maestra muy apapachadora con los niños (al decir esto sonrío y sus ojos se iluminan), es una maestra con mucho carisma, es una maestra con una metodología [para la enseñanza de la lecto-escritura] muy buena, en la que mezcla parte de la nueva propuesta con algunas cosas de lo viejo... dicen que son malos los maestros que la usan [se refiere al método onomatopéyico de Torres Quintero] pues... sí funcionan. Es una maestra muy trabajadora (Entrev. Ao.17/06/02).

Las imágenes producto del papel desempeñado por los maestros y maestras de las escuelas primarias nos dicen lo contrario a las creencias y prejuicios presentes en el imaginario social respecto al estereotipo femenino y su prolongación al trabajo docente, a través de las cuales se pretende hacer ver que, para coordinar actividades que desemboquen en el logro del aprendizaje es necesario poseer atributos como la docilidad, pues resulta evidente que quienes se dedican a la profesión magisterial en la mayoría de las ocasiones tienen que mostrar un carácter firme, una actitud decidida, así como un enorme despliegue de actividad física y gran vitalidad, pues en la medida que el o la practicante realizaban las actividades de manera simultánea con el grupo, éste se emociona con mayor intensidad y mantiene vivo el deseo de participar, así pues, si el trabajo docente cumpliera con el estereotipo femenino, existirían menos posibilidades de lograr la participación grupal y por lo tanto menor oportunidad para lograr el aprendizaje.

Así, cuando el dinamismo caracterizó a la sesión de trabajo y se tomaron en cuenta las necesidades infantiles al procurar crear un ambiente adecuado para el logro del aprendizaje, la docilidad y pasividad no tuvieron cabida.

Por otro lado, la asignación de tareas y responsabilidades, por algunos tutores(as), permitió que algunos(as) de los(as) practicantes conocieran su disposición y apertura para romper tradiciones culturales. Esto sucedió en los momentos en que era necesario asear el salón y la tarea fue encargada a equipos integrados por niños y niñas, quienes de manera indistinta cumplían con la responsabilidad de barrer, trapear o sacudir, tal como sucedió en una ocasión en que las clases ya iban a comenzar y el salón estaba sucio. La maestra apoyó al equipo responsable a fin de que terminaran rápido. Todo mundo se ocupó de mover el mobiliario; unos y otras se encargaron de recordar a quienes les tocaba ese día dejar bien presentada el aula. Un elemento importante que fue posible identificar dentro de los salones de clase es que no se hacen bromas o comentarios irónicos en torno a los niños que barren o trapecan, como antaño sucedía.

(Al terminar la ceremonia cívica, el grupo ingresa a su salón que está sucio. La maestra empieza a barrer con rapidez mientras se dirige al grupo.)

Ma: ¡Adriana, te toca el aseo! ¿A quién más le toca?

No1: ¡Maestra, le toca a José!

(La maestra se dirige a José)

Ma: ¿A ti te toca?

No2: ¡Le toca a Michel!

(Ahora dos niñas barren y tras ellas, dos niños trapecan; otro llega con un recogedor. El resto del grupo espera a que terminen el arreglo. La maestra camina entre las bancas revisando la limpieza. Al ver alguna basura da indicaciones)

Ma: Mira... hasta la puerta, [se refiere que deben de trapear hasta llegar a la puerta] Hacia allá va la maestra al tiempo que continúa dando indicaciones. El niño que trapea no contesta y continúa su actividad caminando hacia el lugar que le indicaron)

Ma: ¡Pero con ganas! ¡Le tallan muy despacio! ¡Omar, tállale recio, y le dejas ya eh! (Observ. 29/05/00).

Algunas maestras manifestaron que no todos los padres y/o madres de familia están de acuerdo con la ruptura de roles genéricos, pero ellas se mantienen

firmes en sus decisiones, lo que puede significar que además de dar testimonio frente al grupo de conductas diferentes a las tradicionales, de alguna manera también influyen en la reeducación de las personas adultas.

Para algunas alumnas normalistas no pasó desapercibido el hecho de que a pesar de contar con dobles o triples jornadas de trabajo, las maestras mostraban siempre ese sentido de responsabilidad y esa capacidad de organización sin menoscabo alguno de su papel como docentes y su papel como madres de familia y responsable de tareas de corte doméstico.

La formación docente que alumnos y alumnas normalistas vivieron durante los meses en que asumieron frente al grupo tareas conjuntas con el personal experimentado, fue dando lugar a la conformación de imágenes en las que fue de particular importancia una serie de características como la simpatía, la sencillez, la exigencia; esto se logra combinando un poco de presión con mucho trabajo y que al mismo tiempo en las relaciones docente-discentes prevalezca el respeto, así como el entusiasmo por las actividades que realizan.

Los tutores y tutoras de quienes los practicantes conservaron los recuerdos más vívidos debido al éxito que obtuvieron en la enseñanza, reúnen una serie de características como seguridad, responsabilidad, dedicación, afabilidad, calidez, afectividad, sinceridad, sencillez, a los que el estudiantado normalista denomina como “el lado humano de las personas⁸³”, los que si bien han sido asignados por la cultura de manera diferenciada tanto al sexo femenino como al masculino, durante el ejercicio de la profesión docente se conjuntaron tanto en maestros como en maestras.

Practicante: Muy dedicada, muy segura, muy responsable, muy sincera también y... un poco de afectividad pues, conmigo. El maestro, muy responsable, muy dedicado, muy respetuoso, sencillo, activo, muy buena persona, muy

⁸³ Durante las entrevistas, esta expresión fue utilizada por algunas normalistas al referirse a los elementos que les resultaron más atractivos entre el personal docente responsable de los grupos en donde realizaron sus prácticas.

amable, siempre nos identificamos con él, siempre platicamos con él de todo; nos brindó la confianza necesaria (Entrev. Aa. 20/06/02).

La ruptura de mandatos culturales con relación a las características que constituyen lo “masculino” y “lo femenino” que se presentó en las escuelas primarias, fue perceptible para quienes al llegar al salón de clases de primer grado se dieron cuenta de que al frente del grupo estaba un maestro y no una maestra como tradicionalmente se había estilado. Al observar el trabajo docente de este maestro, la ruptura del rol se acentúa, dado que en su forma de tratar al grupo se caracterizaba por una gran sensibilidad, cuidado y atención hacia niños y niñas.

La practicante: era... muy, muy paternal. Se me hacía algo raro, porque por siempre los maestros varones son como más serios, no dan a conocer sus sentimientos. Les hacía cariños y luego los niños llegaban y los escuchaba... tenía mucha paciencia para escucharlos, les dejaba mucho expresar” (Entrev. Aa. 20/06/02).

Además, al igual que sus compañeras fue común que este docente utilizara una gran cantidad de material didáctico que era muy atractivo; conocía a detalle lo que sucedía con cada uno de quienes integraban el grupo; arribaba temprano al salón para recibir y conversar con niños y niñas, y así aprovechar momentos en que podía incrementar la cercanía maestro(a)-alumno(a). Todos los días iniciaba la sesión de trabajo leyendo un cuento que luego comentaba y servía de preámbulo para incentivar la creatividad e imaginación de sus alumnos y alumnas. Solían trabajar sobre todo fuera del salón, lo que facilitaba el movimiento y desplazamiento del grupo y evitaba las clases monótonas.

De acuerdo a los testimonios del estudiantado normalista, otros elementos para conformar una imagen de docente en la que prevalece la Ética de la atención (Hargreaves, 1998: 170-172), o el *más de las mujeres*, fueron ofrecidos por docentes hombres y mujeres y se relacionan con el cuidado frente a la pérdida de salud de los alumnos(as), de tal suerte que luego de que por esa razón faltaron a clases, a su regreso al salón les brindaban diferentes tipos de cuidado, estaban al

pendiente de los malestares que les aquejaban, les recordaban los horarios para ingerir sus medicamentos, les curaban las heridas o, en caso de que las manifestaciones de la enfermedad se agudizaran los acompañaban a su domicilio.

Los párrafos anteriores dan cuenta de cómo, al igual que en el ISENCO, el desempeño docente como facilitador del aprendizaje echa por tierra creencias y estereotipos genéricos y muestra que el éxito escolar requiere que quien se dedica a la profesión de enseñar posea características asignadas tanto a lo femenino como a lo masculino. Lo que confirma que si bien hombres y mujeres somos distintos, también tenemos semejanzas, y cuando ambas se presentan como posibilidad de crecimiento, el desarrollo humano y profesional tiene mayores posibilidades de éxito.

7. El papel de las(os) asesores en las prácticas normalistas y su influencia en la construcción de imágenes

La capacidad para comunicarse, ofrecer y recibir afecto y confianza, diseñar, organizar y llevar a la práctica estrategias didácticas atractivas y dinámicas, así como la preocupación por colaborar en la solución de dudas y problemas estudiantiles, y el celo porque su perfil de egreso mostrara niveles de alto rendimiento y eficiencia, también fueron reivindicadas por los(as) asesores(as) que acompañaron al estudiantado durante su paso por el instituto. Para el estudiantado es claro que para lograr lo anterior se requiere de continua preparación y actualización docente y el dinamismo al realizar la práctica docente.

Practicante: Mi maestro final fue mi maestro en primer semestre y siempre se caracterizó por hacer las clases más dinámicas, siempre se preocupó porque no estuviéramos aburridos, porque fuéramos sus amigos... siempre se preparó... se notaba cuando se dedicaba a sus alumnos, que había atrás preparación, porque en sus clases siempre contestaba las dudas y se notaba que le interesaba que sus alumnos salieran bien. (Entrev. Aa: 20/06/02).

Practicante: A mi la maestra asesora específica nunca me dio clases... pero... con el roce que tuve con ella a lo largo de las prácticas (...) siempre sonreía y simpatizaba conmigo. Por eso me agradó que fuera ella, porque nunca me dio clases, pero me dio confianza, al saber que simpatizábamos e iba a ser más agradable, porque sin que me hubiera dado clases, se dio afectividad, que a lo mejor con otros no tenía (Entrev. Aa: 20/06/02).

Como se puede apreciar, tanto maestras como maestros establecieron relaciones basadas en la confianza con el alumnado, incluso algunos veían en ese tipo de relación una especie de amistad en la que, quien tiene mayor experiencia tiene disposición para compartirla y legarla a las generaciones que en el futuro tal vez próximo les releven en la responsabilidad de educar.

Practicante: Me gustó mucho que el maestro estableció con nosotros así... como de amigos, no tanto maestro-alumno, sino que amigo y amigo, y [nos decía] vamos a ver un contenido y, si tienen duda, pregúntenme, y luego... así como se portaba dentro del aula, así se portaba afuera con nosotros, o sea, se llevaba mucho con nosotros; le podemos contar cosas. Es como un compañero más de nosotros y, por eso quedó el maestro como nominal de la generación (Entrev. Aa. 24/06/02).

Practicante: “(...) la maestra [que funge como asesora] es con la que me ha gustado trabajar, me gusta mucho su forma de trabajar, es responsable, nos da mucha libertad, no nos impone acerca de un modelo de trabajar, ni me tienes que entregar esto tal día o así, nos deja la libertad de trabajar con lo que nosotros queramos. Formamos nosotros la propia conciencia de responsabilidad de entregar las cosas (...) nos apoya al momento de estar redactando, los problemas que tenemos en las primarias, ella también ahí está con el director, con la maestra, nos apoya muchísimo y yo pienso que es un buen aspecto el apoyo y la responsabilidad que tuvo con nosotros” (Entrev. Aa. 24/06/02).

Apreciar una actitud justa en el momento de realizar las evaluaciones es traducido como un esfuerzo de comprensión para buscar la equidad en la relación con quienes integraban el grupo. La exigencia y la responsabilidad fueron elementos que también les parecieron importantes en su formación. Algunas de las

características que resultaron atractivas fueron detectadas tanto en los(as) tutores(as) de primaria como en sus asesoras(es) del instituto. Destacan la capacidad para organizar el trabajo tanto académico como administrativo ya que ambos permiten llevar un seguimiento y realizar la evaluación permanente con miras a detectar carencias y huecos que pueden quedar durante el proceso de formación.

La practicante: Tiene él anotado todo lo que va observando, todo lo que pasó, las calificaciones; que si entregamos un trabajo, anota la fecha y, eso me gusta mucho. De hecho, también mi maestra (tutora) de grupo, la maestra Santos era muy organizada, entonces yo, al observar las características de esos maestros a mí también me gustaría llevarlo a cabo, porque si soy organizada en educación voy a ser organizada en todos los aspectos (Entrev. Aa.16/06/02).

8. Influencia de la convivencia entre pares

Es necesario señalar que durante el ejercicio de las prácticas estudiantiles, al irse conformando imágenes en torno al docente fue importante la influencia que surgió en la diaria convivencia entre pares. Así, en su trato cotidiano entre compañeras(os), ya sea dentro del salón de clases, en las reuniones de evaluación de las prácticas escolares, las(os) estudiantes aprendieron a intercambiar conocimientos, actitudes, conductas, compartimientos que también constituyen una de las bases en su formación inicial. Observar el desenvolvimiento de sus pares frente a los grupos de primaria o durante las clases en el instituto, les llevó a tomar de cada uno(a) de ellos(as) características disímolas con las que se fue construyendo un mosaico de elementos para la conformación de las imágenes en torno al trabajo docente. Sobresale la seguridad en sí mismo(a) expresada en la convicción para defender sus ideas, pensamiento e incluso creencias. Estas características las encontraron en sujetos pertenecientes a ambos sexos.

Practicante: (...) siempre muy segura de sí misma, siempre peleó por lo que creyó justo, por lo que creyó que debía hacer, siempre en el salón, cuando debatíamos o cuando...

nos dejaban hacer un trabajo con tales requisitos o con tales condiciones. Siempre, cuando no le pareció a ella algo, siempre lo dijo; siempre argumentaba en lo que no estaba de acuerdo; siempre tuvo palabras para defender su postura y eso también me agrada porque uno debe defender sus ideales a costa de lo que sea, mientras uno crea que son los que deben ser o uno esté identificado con ello, pues entonces debe defenderlos a como dé lugar (Entrev. Aa. 20/06/02).

Practicante: Con el mismo coraje que [él] jugaba fútbol, con ese mismo coraje defiende lo que quiere... con ese mismo coraje enfrenta todo, no importándole el qué dirán; porque se llegó a enfrentar con maestros importantes de aquí... siempre les decía en su cara lo que no le parecía y... a lo mejor su tono de voz, su manera de ser, no eran los correctos, pero bueno, él, aun así se enfrentaba con ellos directamente, defendiendo lo que él quería y eso me queda a mi como “haz lo que quieras para conseguirlo (Entrev. 20/06/02).

9. La concreción de imágenes en torno al docente, a través de los esfuerzos y estrategias de las(os) practicantes para establecer y restablecer relaciones de convivencia dentro del salón de clases

Durante la estancia en las aulas, las(os) practicantes se enfrentaron a un sinnúmero de problemas ligados a la forma de establecer relaciones entre el alumnado. De esta manera pudieron constatar que uno de los papeles de la escuela es “(...) ordenar el aprendizaje mediante la enseñanza” (Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, 1999:38), y que, para lograr este propósito, se requiere que dentro del aula exista un cierto “orden” o reglas de convivencia que posibiliten al grupo avanzar de manera más o menos homogénea en la comprensión de los contenidos, en la realización de tareas para reafirmar esos conocimientos, así como en la participación individual o colectiva al socializar las tareas realizadas, así como los conocimientos aprendidos y /o construidos.

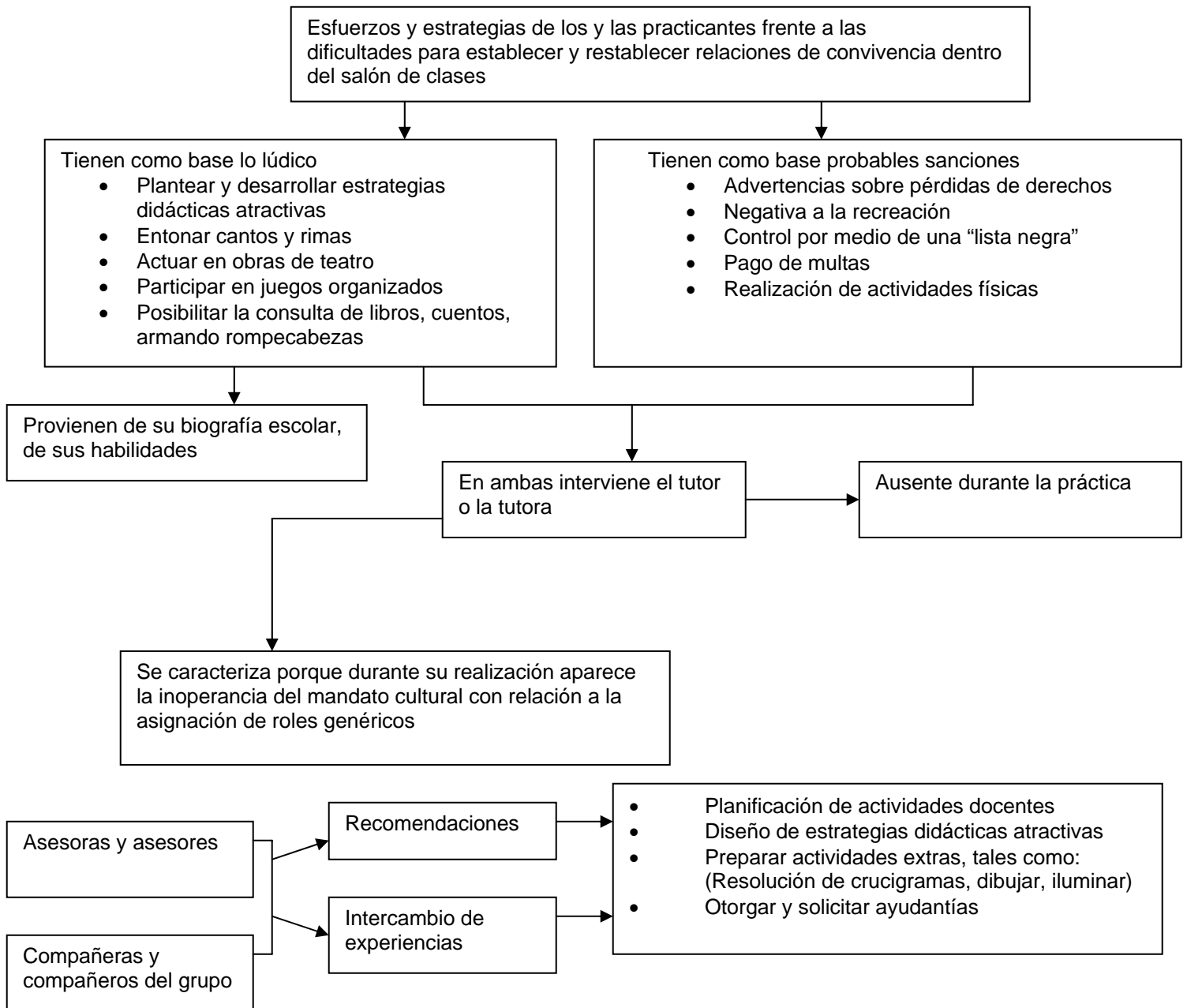
En este contexto, entre las problemáticas que vivieron quienes apenas inician su ejercicio profesional destacan las que tienen que ver con el control de la disciplina, o el trato diferenciado, atendiendo las necesidades individuales, la relación con los

padres y madres de familia, la elaboración de material didáctico, la motivación de las alumnas(os) entre otras (Imbernón, 1994), (Diker y Flavia Terigi, 1997).

Si bien durante la formación inicial no hay ninguna asignatura que enseñe a "controlar la disciplina de los alumnos" (Diker y Flavia Terigi, 1997) en general las(os) practicantes normalistas enfrentaron de alguna forma ese tipo de problemas mediante estrategias diseñadas a partir de sus experiencias que internalizaron en su paso por las diferentes escuelas desde el jardín de niños(as), hasta la propia (IFD), ya que, a través de las interacciones con sus maestros, los y las futuras docentes han aprendido mecanismos para controlar al grupo. Este tipo de aprendizaje vivencial se le conoce también como modelos interiorizados de escolarización previa y en ocasiones desdibujan el impacto de la (FDI) (Marucco, 1993:41).

Existen normas para definir el comportamiento ideal del alumnado, pero, en la práctica, maestros y maestras suelen redefinirlas, esto depende del nivel de tolerancia que cada cual esté dispuesto a mantener. Lo mismo sucedió con las(os) practicantes, quienes durante su permanencia en el aula realizaron esfuerzos permanentes para mantener el tipo de relaciones que hicieron posible retener la atención, el intercambio de ideas mediante el trabajo colaborativo, el apoyo y la ayuda mutua. Ante esta necesidad docente, niños y niñas se mostraron dispuestos a colaborar frente una autoridad que a decir de Paradise es impredecible (Paradise, 1979), razón por la que el alumnado desarrolla "(...) diferentes estrategias para negociar con esa autoridad, para cambiar las reglas o lograr privilegios, sobre todo en relación con el comportamiento social dentro de la escuela" (Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, 1999:44).

El siguiente cuadro resume las medidas que el alumnado del ISENCO puso en práctica como resultado de su intercambio de experiencias con sus asesoras(es), tutoras(es) o de su biografía escolar:



9.1. Causas del cambio en las formas de relación dentro del salón de clases

Para realizar la enseñanza y lograr el aprendizaje, las(os) practicantes organizaron una serie de actividades cuya efectividad generó la participación del grupo escolar. Cuando éstas fueron poco atractivas, surgió en los infantes el deseo de realizar

estrategias para evitar el aburrimiento y el tedio; fue así como iniciaba el “desorden” o el descontrol del grupo, situación que era indispensable solucionar.

Si al grupo no le gustaban las actividades, el desacuerdo aparecía a través de diferentes actitudes como: negarse a participar, no con palabras sino con hechos. Esto sucedía incluso cuando se les pedía que entonaran cantos o rimas que, si les resultaban desagradables, por más esfuerzos de quien estaba al frente del grupo, nadie cantaba o sólo lo hacía un pequeño porcentaje. De esta manera mostraron la inconformidad convirtiendo la canción en una forma de hablar en tono alto pero monótono sin utilizar la melodía. En estos casos se hicieron múltiples esfuerzos para hacer atractiva la actividad.

Cuando los recursos didácticos y las tareas encomendadas no fueron acordes al nivel de madurez infantil y la repetición de actividades mecánicas fue una constante, niños y niñas empezaron a buscar la forma de distraerse o intentaron desplazarse por el salón para aliviar el cansancio.

La falta de material didáctico fue un factor que dificultó el aprendizaje pues se intentaba explicar la clase utilizando sólo los libros de texto, lo que disgustaba al grupo. Sólo un porcentaje muy pequeño de quienes realizaron la práctica utilizó material didáctico atractivo, coloreado y de tamaño adecuado para que todo el grupo pudiera verlo y disfrutarlo. En ocasiones, las figuras elaboradas a base de cartoncillo sin colorear y de tamaño reducido. En estas circunstancias, la tarea de enseñar resultó un proceso difícil y desembocó en un intenso desgaste físico y emocional de las(os) practicantes pues tenían que recurrir al control unilateral de la disciplina. Entonces, la tensión hacía presa del grupo y no siempre se lograron los objetivos del aprendizaje.

La carencia de material como mapas, colores, plumas, libros de texto, constituyó una seria dificultad para las(os) practicantes ya que los niños y niñas que carecían de esos recursos, pronto se aburrían y buscan cómo jugar con quienes están a su

lado. Al mismo tiempo, la charla se iba generalizando y se incrementaba la posibilidad de que surgieran los altercados.

Al estar frente a los grupos cuyos integrantes por momentos mostraban descontento a través del ruido y la poca atención prestada a quien trataba de explicar los mecanismos para alcanzar el aprendizaje, los y las practicantes fueron desarticulando algunas de las razones de ese tipo de comportamiento y trataron de resolver el problema mediante la planificación y desarrollo de estrategias diferentes a aquellas que no habían significado un éxito.

(...) hubo momentos en la práctica en que sí me desesperaba muchísimo y les gritaba a los niños francamente, pero también hubo momentos en los que reconocí en que era mi trabajo el que estaba propiciando esa actitud, que si no era lo suficientemente atractivo... lo que les estaba ofreciendo o que ya estaban cansados (Entrev. Ao. 19/06/02).

9.2. Esfuerzos para vencer resistencias y realizar mediaciones.

La necesidad de vencer las resistencias de algunas niñas o niños para participar en las actividades de enseñanza, y atender las demandas de atención por quienes fueron molestadas(os) por sus vecinas(os) de banca, fueron algunos de los principales obstáculos que tuvieron que superarse durante las prácticas. Retomo la idea de Postic, quien da particular importancia a las reacciones de los docentes jóvenes frente a las resistencias y maniobras de los(as) alumnos(as) durante las interacciones. Es en esta situación que el enseñante adopta modos de acción y control de las comunicaciones como los principales medios para disminuir las tensiones sobre todo en el plano emocional y encontrar el equilibrio dentro del salón de clases (Postic, 1996).

La tranquilidad y la capacidad para no dejarse presionar son algunas de las características que se requieren para superarlos ya que, si quienes estaban al frente del grupo se mostraban firmes y serenas(os), niños y niñas se percataban

de que era indispensable cumplir con las tareas planificadas y que, pese a los múltiples pretextos que presentaban, las indicaciones o explicaciones continuaban dándose sin atender de manera directa e inmediata las supuestas o reales carencias. Así poco a poco se dejaron de lado las resistencias y se dio la incorporación a la dinámica de trabajo.

En numerosas ocasiones el personal docente responsable del grupo no intervino para prestar apoyo; permaneció a la expectativa, llenaba boletas de calificación, o revisaba tareas. El reto de las/los practicantes fue no dejarse contagiar por el grupo y dar muestras de entusiasmo a pesar de la escasa respuesta. Así, si la propuesta era entonar una canción y el grupo se negaba a hacerlo, o mostraba fastidio, quien dirigía la actividad, lejos de desanimarse, hacía uso de gran movimiento corporal y con la sonrisa en los labios insistía una y otra vez sin mostrar el menor índice de desánimo. Con este esfuerzo, además de tratar de motivar al grupo, si el tutor o la tutora estaba presente podría verificar la forma en que el o la tutorada resolvió el problema que el grupo le había presentado.

La tranquilidad fue otro de los atributos utilizados por las(os) practicantes para poder mediar entre el alumnado, ya que son frecuentes las discusiones en un afán de ser los primeros en dar respuesta a las preguntas formuladas o terminar las múltiples tareas asignadas, como consultar el diccionario, dibujar, armar figuras geométricas, trazar mapas e iluminarlos. De igual manera fue preciso mantener la calma cuando entre los equipos de trabajo aparecieron las bromas y alguien se apropió del material elaborado en conjunto, de tal suerte que cuando se solicitan los resultados, quien se encargó de redactar las respuestas se encuentra en verdaderos aprietos para presentarlas. Surge aquí la necesidad de darle confianza a ese alumno o alumna y ofrecerle la oportunidad de que busque la información que le fue confiscada.

Practicante: ¡Equipo cinco!, ¿Qué pusieron?

(Se refiere al sinónimo encontrado en el diccionario pues trabajan en este tipo de ejercicio. Un niño interviene.)

No: ¡Vanesa los puso!

(A esta niña fue a quien el equipo le encargó que anotara las palabras correspondientes.

Un niño de este equipo revolvió las fichas, por lo que la niña se ve en verdaderos aprietos para poder contestar cuando el equipo es interrogado)

No: ¡Yo te lo di!

(La niña busca afanosamente la respuesta y la practicante se dirige de nuevo a ella)

Practicante: ¿Lo tienen o no lo tienen Vanesa?

(La niña se dirige a su compañero de al lado en tono de reclamo)

Na: ¡Amador! ¡Me las revolviste!

No: ¡Yo no!

(Integrantes de otro equipo lanzan sonidos como para mostrar que la niña no habla con la verdad)

Grupito: ¡Aaah...! ¡Mmmm...!

(Entonces interviene la practicante para propiciar la tolerancia y permitir que la niña encuentre la respuesta. Casi de inmediato, la voz de la practicante se transforma y ahora es calmada)

Practicante: ¡A ver...! Vamos a darle una oportunidad... equipo seis.

(El equipo seis responderá, para dar oportunidad a que la niña continúe buscando la respuesta) (Observ. 05/10/00).

Una de las demandas más frecuentes fue la intervención de quien realizaba las prácticas a fin de que interviniera en la solución de riñas o discusiones. En estos casos fue difícil jugar el papel de mediador dado que no siempre fue posible saber quién inició el altercado, ni las causas que lo provocaron debido a que la atención de quien estaba al frente del grupo se centraba en el aspecto académico. Por esa razón hubo ocasiones en que el o la practicante decidieron no intervenir de mediadores y el problema quedaba aparentemente superado bajo el riesgo de que más tarde apareciera con una fuerza mayor.

9.3. El uso de estrategias de carácter lúdico para restablecer las relaciones de convivencia

Tomando en cuenta que serían responsables del grupo durante toda la jornada, se utilizaron estrategias para mantener las reglas de convivencia. Estas estrategias provienen de su biografía escolar o de la observación del trabajo docente; otras

más tienen su origen en recomendaciones de tutoras(as) y asesoras(es), lo mismo que de familiares y amigos que ejercen la profesión docente.

Ante las diferentes situaciones de descontrol dentro del aula, se utilizaron recursos lúdicos ya sea mediante juegos organizados o a través del uso de juguetes y juegos de mesa, lo mismo que de una bibliografía infantil compuesta por cuentos, libros de leyendas o textos recortables. Los cantos y rimas que permitían el desplazamiento por el salón fueron recursos que gustaban mucho a los grupos.

En ocasiones, los juegos elegidos cumplían de manera amplia con las expectativas infantiles, entonces, la alegría se expresaba por medio de risas estruendosas, gritos, chillidos lo que lejos de recuperar la calma y el “orden” en el grupo, devenía en un mayor alboroto, ante el cual se solicitaba que recuperaran la calma y dejaran de ir y venir por el salón de clases, como se puede apreciar enseguida:

Practicante: ¡Calmados, no los quiero ver en la mesa!

No1: ¡Sentados!, ¡Sentados!

Practicante: ¡Arriba las manos! ¡Una!, ¡dos!, ¡tres!

Grupo: (Cantando) ¡Entre todas estas sillas, mi lugar encontraré y si no lo encuentro, mi lugar lo perderé! ¡a!, ¡e!, ¡i!, ¡o!, ¡u!

(Todo el grupo canta con alegría y entusiasmo y cuando la rima termina corren en busca de un lugar. Un niño se quedó sin espacio. La practicante se dirige al grupo para decir qué actividad tiene que realizar el niño que no alcanzó silla)

Practicante: ¡Vamos a dejar... que nos platique un chiste!

(El grupo estalla en gritos para mostrar su entusiasmo)

Grupo: ¡Eeeh...!, ¡Uuuh...!

No: ¡No, sé!

Practicante: ¡Que nos cante una canción!, ¡que nos diga una declamación!

(El grupo empieza a hacer peticiones)

Grupo: ¡Que baile!, ¡que baile!, ¡que baile!,

No: ¡No!

Grupo: ¡Que baile!, ¡que baile!, ¡la pelusa!

Practicante: ¡Una adivinanza!

(El niño parece no querer hacer nada de lo que le piden y uno de sus compañeros interviene)

No2: ¡No quiere ni PRI, ni PAN!

(La practicante decide cambiar de actividad) (05/10/00: 33-34).

9.4. Estrategias con base en la colaboración

Fueron casi constantes los esfuerzos que realizaron para mantener un tipo de relaciones que hicieron posible retener la atención, el intercambio de ideas mediante el trabajo colaborativo, el apoyo y la ayuda mutua. Frente a esta necesidad docente, niños y niñas se mostraron dispuestos a colaborar frente una autoridad que a decir de Paradise es impredecible (Paradise, 1979), razón por la que el alumnado desarrolla “(...) diferentes estrategias para negociar con esa autoridad, para cambiar las reglas o lograr privilegios, sobre todo en relación con el comportamiento social dentro de la escuela (Rockwell, Elsie y Ruth Mercado, 1999:44).

9.5. Diseño y realización de tareas extras

Las opiniones de quienes realizaron sus prácticas fueron la vía para enterarme de que durante las sesiones de análisis surgieron recomendaciones con relación a la conveniencia de mantener ocupados a los grupos, de tal suerte que en el momento en que terminaran una actividad de inmediato iniciaran otra. Es esta una forma de evitar altercados y riñas

Este tipo de recomendaciones no siempre fue bien entendido, lo que aunado a la falta de experiencia de algunos(as) practicantes desembocó en un duro problema, ya que al no lograr el interés del grupo utilizaron medidas de control con las que los padres y madres de familia no estuvieron de acuerdo. Así, se dieron casos en que si los niños o niñas no habían cumplido con el trabajo que tenían que realizar en clase, entonces se les sobrecargaba dentro del salón de clases. Esto sucedió con un estudiante a quien la tutora suspendió por espacio de dos semanas y los asesores del instituto decidieron cambiarlo de plantel.

10. El estudiantado normalista pone en práctica la tradición normalizadora y surge una imagen del docente como controlador o vigilante

Cuando debido al cansancio o a la inoperatividad del recurso didáctico el grupo se mostraba inquieto, no atendía las indicaciones ni realizaba las actividades, casi siempre los intentos para hacerse entender por parte de quien practicaba se emitían a través de solicitudes amables y tranquilas; cuando esto no era suficiente, se recurría al conteo, como medio de advertencia para que el grupo guardara silencio y quienes iban de un lado a otro del salón regresaran a sus lugares. La forma un tanto automática de cómo los grupos respondían al conteo, indica que esta práctica es realizada por los docentes en servicio desde tiempo atrás.

(En este momento el practicante da indicaciones para que se pongan a trabajar).

Practicante: A ver, vamos a guardar silencio.

(El grupo continúa hablando por lo que el practicante insiste pero ahora con más firmeza y ya a manera de orden)

Practicante: ¡Guarden silencio!

(La charla infantil continúa sin alteraciones)

Practicante. ¡Guarden el papalote!

(Nadie atiende el llamado, pues con entusiasmo comparan sus respectivos papalotes)

Practicante: ¡Shhh... Leo!

(Ante el poco interés infantil por atender las indicaciones, el practicante recurre al conteo como recurso para que todo mundo ocupe su lugar y guarde silencio)

Practicante: ¡Voy a contar y a las tres, ponemos atención!

¡Una!, ¡dos!, ¡tres!

(De inmediato el grupo guarda silencio y el practicante puede dar inicio a la actividad que tenía planeada) (Observ. 03/06/02).

Hubo momentos en que dentro de los salones de clases las(os) practicantes recurrieron al ejercicio del poder para lograr el control, utilizaron diferentes recursos como dirigirse a quienes no atendían las indicaciones o las peticiones por medio del lenguaje verbal para reconvenir o presionar. Sobre todo en el caso de los niños muy inquietos los(as) practicantes recurrieron al uso de ejercicios físicos como: correr en torno a la cancha, hacer sentadillas o lagartijas. En un solo caso puede observar como recurso para el control “cobrar multa” a quien se portaba mal, agrediendo a sus

compañeros o levantándose de su lugar. El “infractor” tenía que pagar en efectivo poniendo una moneda sobre el escritorio en donde se encontraba el practicante.

Fue común el uso de medidas de control normativo que en mucho guardan relación con el intento y la puesta en práctica del control de comportamientos. El intento de control casi siempre se presentó a manera de discurso que pretendía advertir, prevenir e incluso amenazar sobre la posibilidad de que el mal comportamiento fuera castigado privándolos de recreo, enviando a los “infractores” a la dirección. En la práctica estas medidas de control casi nunca se usaron.

(La sesión de trabajo corresponde a Matemáticas, el grupo se ha mostrado muy inquieto, se revuelven en sus asientos, charlan entre sí, se arrebatan los útiles escolares o los lápices, en tanto realizan una serie de ejercicios para poner en práctica la suma de números quebrados. Todo mundo tiene abierto sus textos y en ellos van resolviendo los problemas planteados de acuerdo a las indicaciones que el practicante da mientras permanece de pie junto al pizarrón, en donde también tiene dibujado el ejercicio para que niños y niñas pasen a resolverlo)

Practicante: ¡Goyo, pasa al pizarrón!

(Un niño que está sentado en la fila delantera junto al pizarrón se adelanta y rápidamente escribe la respuesta antes de que Goyo pueda hacerlo. Ante esta situación, Goyo da un manotazo en la espalda al niño que se le adelantó. Sorprendido, el practicante voltea hacia el niño que asentó el golpe)

Practicante: ¿Por qué le pegas?

(El niño no responde nada y se vuelve a sentar. Entonces el practicante se dirige a todo el grupo)

Practicante: ¡Todos se quedarán sin recreo!

(Nadie protesta, pero el comportamiento grupal continúa igual lo que muestra la ineficacia de la advertencia emitida por el practicante) (Observ. 05/06/00).

Las advertencias fue otra de las formas en que se trató de influir para que el grupo pusiera atención o realizara el trabajo, estas advertencias aparecieron sobre todo cuando durante las sesión de trabajo el alumnado hacía caso omiso de las explicaciones o indicaciones. En ocasiones las advertencias se tornaban en

amenazas en el sentido de que no repetirían las indicaciones y cada quien tendría que valerse por sí mismo(a) para superar las dificultades en el aprendizaje.

(Es una clase de español, el practicante coloca en el pizarrón una hoja con enunciados a los que les faltan algunas palabras y el grupo tiene que completarlas. El practicante explica la dinámica que tendrán que realizar, pero como la mayoría del grupo charla alegremente, en el momento de realizar el trabajo una gran cantidad no tiene claro cómo hacer lo que les solicitan)

Practicante: A ver, la primera oración, ¿cómo quedaría?

(Varios niños y niñas intentan contestar pero lo hacen tímidamente, como si no estuvieran seguros(as))

Na1: Acomodar las luces.

Na2: Y conectarlas.

(Otras dos niñas se cambian de lugar y varios de sus compañeros no prestan atención, por lo que el practicante insiste dirigiéndose a ellos)

Practicante: A ver, ¿cómo quedarían?

(Los niños ignoran la interrogante y continúan charlando entre ellos. El practicante, ya más serio, interroga de manera directa a uno de ellos)

Practicante: A ver, tú, ¿cómo le vas a hacer? ¡Ya no voy a repetir lo que van a hacer! ¡Eh!, van a acomodar las palabras porque así como están no se entiende, no se entienden y... una vez ya acomodada la oración, pues van a ver qué secuencia llevan las instrucciones. La voz del practicante es fuerte y casi manifiesta enojo)

Practicante: ¡Pon atención Misael!, ¡no te voy a volver a repetir, eh!

No: ¡No maestro! (Observ. 11/12/00).

11. El papel de los(as) tutore(as) en la construcción de una imagen docente como controlador

Algunos grupos se caracterizan por ser muy inquietos, por lo general están integrados por niños y niñas que muestran gran lucidez y rápido terminan las actividades. Ante esta situación es menester la encomienda de nuevas actividades a fin de que no existan tiempos muertos y evitar el enfado o cansancio que posibilitan el surgimiento de altercados o reyertas y las concebidas quejas. Si en estas situaciones el maestro o maestra del grupo no se encuentra dentro del salón de clases, la situación se torna más difícil.

En estos casos, y como resultado de propuestas de tutores(as), uno de los recursos utilizados para intentar calmar los ánimos es solicitar que trabajen en actividades como recortar, pegar figuras, que casi siempre corresponden a las actividades de aprendizaje realizadas como figuras geométricas, iluminación de mapas o esquemas. Algunas de esas actividades no siempre tienen sentido para la población infantil y en realidad parece que no les sirven de mucho porque éstas suelen ser ejercicios repetitivos de mecanizaciones aritméticas. En algunas ocasiones para hacer más ameno este trabajo se recurrió a la entonación de cantos o rimas. Como estas actividades no tenían el objetivo de reforzar el aprendizaje y sólo eran encomendadas a unos cuantos(as) niños(as) mientras transcurría el tiempo para que sus compañeros(as) terminan la encomienda que ellas(os) habían culminado con antelación, o bien eran recursos para llenar el tiempo en tanto llegaba la hora de recreo o el término de la jornada escolar, por lo general estos trabajos se tornaban cansados y monótonos, de tal suerte que terminaban convirtiéndose en una especie de castigo para quienes pronto cumplían con las metas y por lo tanto casi no tenían momento de reposo o descanso. Ante esta situación surgían protestas que fueron ignoradas y no había otra alternativa que seguir pintando, dibujando o recortando.

En efecto, debido a que algunos(as) tutores(as) desde el inicio de la jornada escolar se retiraban de las aulas, por lo que no siempre existió el apoyo para quienes practicaban, lo que aunado a la escasa experiencia del estudiantado en el ejercicio docente, contribuyó a que sobre sus espaldas recayera una sobrecarga, pues la mayor parte del tiempo sus esfuerzos estaban encaminados a intentar “controlar” al grupo, dificultad que se incrementaba si las planificaciones no habían sido bien elaboradas o las actividades resultaban monótonas, ya que niños y niñas solían “aprovechar la ausencia” de su maestro(a) para idear formas de alejar el aburrimiento, lo que convertía el aula en un lugar en donde predominaban los juegos, la charla, las risas y comentarios.

En estos casos, la imagen de docente como controlador o vigilante fue transmitida a los practicantes por docentes que decidían abandonar el aula para ir a charlar con sus compañeros(as). Cuando el período de prácticas coincidía con el final del año escolar, algunos integrantes de la plantilla docente se reunían en determinados salones en donde se dedicaban a elaborar la documentación final como informes, llenado de boletas de calificación. En tales situaciones, antes de retirarse y casi siempre frente al grupo sugerían a los(as) practicantes algunas medidas de control entre las que destaca la elaboración de una lista en la que se anotarían los nombres de quienes se apartaban de las normas establecidas, no acataban las indicaciones, se dedicaban a charlar, abandonaban sus lugares o se negaban a participar en la sesión de trabajo. Más tarde, esta lista sería entregada al docente quien aplicaría los castigos correspondientes como: privar del recreo, enviar al niño o niña a la dirección.

Si el grupo estaba acostumbrado a una férrea disciplina, ante la ausencia del docente con quien en la vida cotidiana ha establecido relaciones diferentes a las que ahora tienen con los(as) practicantes, están prestos a recurrir al bullicio y la efervescencia; esto dificulta el trabajo del futuro(a) docente que inútilmente intenta hacerse escuchar; si a medida que pasa el tiempo no lo logra, decide recurrir a las medidas aconsejadas por el tutor(a), dejando para otra ocasión lo que la bibliografía estudiada o sus asesores(as) del ISENCO le sugirieron al respecto.

(Este es un grupo de cuarto grado y se caracteriza por ser muy inquieto, es muy raro que la maestra permanezca en el salón por lo que el practicante para lograr ser atendido, como medida de control anota en el pizarrón el nombre de niños y niñas que transgreden las reglas establecidas y cada vez que este hecho se repite dibuja una cruz junto al nombre correspondiente. Una niña que ha estado muy inquieta y no ha participado se acerca para quejarse de su compañero, quien la molesta. Como respuesta el practicante le hace una advertencia

Practicante: A ver, ¿quieres una?

(Se refiere a que si quiere que le ponga una cruz cerca de su nombre; la niña contesta rápido)

Na: ¡Nooo...!

Practicante: ¡Ahora va a ser individual!, ¡Ahora, no va a ser como antes!, ¡porque, por unos pierden todos!

(El practicante puntualiza que el registro del “mal comportamiento” será de cada una(o) y no en forma grupal, ante esto la niña no protesta y se limita a emitir un monosílabo en tanto regresa a su lugar)

Na: Bueno....

Practicante: Para que no se la den de campeones.

(El grupo guarda silencio y reinicia su trabajo) (Observación 11/12/00).

De acuerdo a los testimonios estudiantiles, una de las imágenes más vívidas y atractivas que proviene de su infancia es la de un personal docente activo, que realiza una serie de dinámicas grupales y diferentes actividades para reforzar el aprendizaje. Esas eran las clases divertidas y en las que el aprendizaje se facilitaba; factor que influyó para que, durante la realización de las prácticas, se esmeraran en planificar bien sus clases, elaborar material didáctico, prescindir del mobiliario escolar y sentarse en el piso a trabajar haciendo de esto un verdadero juego.

(...) [En el salón de clases] (...) me estorban los muebles, me gusta más: ¡muebles a un lado!, ¡nos sentamos, vamos a hacer esto!, ¡Vamos a trabajar carteles!, ¡Vamos a dibujar cartulinas!, ¡Vamos a hacer recortes!, ¡Traigan agua, vamos a hacer un experimento!... Me gustan ese tipo de actividades, a mí me llamaban mucho la atención de chica y pienso que la mayoría de niños lo hacen, entonces me gustan esas actividades (Entrev. 17/06/02).

La observación y análisis de lo que sucedió durante las prácticas estudiantiles significó estar frente a la complicada tarea de llevar al terreno de los hechos una serie de imágenes docentes que como ya vimos son el resultado de su biografía escolar, de las reflexiones en torno a los contenidos teóricos de diversos enfoques pedagógicos y didácticos, así como del conocimiento de las diferentes etapas infantiles y lo que caracteriza a cada una de ellas, como de la influencia cotidiana con sus asesores(as) en el ISENCO.

En su diario accionar, en los mensajes enviados por medio del lenguaje corporal o verbal, apareció la imagen del docente como facilitador, la que, de manera similar a lo que sucedió en el ISENCO, se entremezcló con las que resultaron de la

necesidad de restablecer reglas de convivencia dentro de los salones de clase. La aparición y transformación de estas imágenes se vieron reforzadas por la influencia de los(as) tutores(as), algunos(as) de los cuales acompañaron y apoyaron cada día los esfuerzos de sus futuros(as) colegas, cumpliendo así con el papel que les asigna el programa de (FDI) en esta etapa de la carrera. Otros(as) dieron la impresión de no tener mucho interés en ser partícipes de este proceso, y al abandonar las aulas dejaron a quien practicaba la tarea total de intentar lograr el aprendizaje y esforzarse por cumplir con el aspecto formativo de la educación. En estos casos, las(os) tutores se limitaron a aconsejar y recomendar la aplicación de medidas disciplinarias en las que prevaleció la imagen del docente cuya preocupación fundamental es vigilar el buen comportamiento. En este sentido se puede afirmar que este tipo de imagen de alguna manera está ligada a la escasa responsabilidad en el cumplimiento de las tareas encomendadas.

Tanto tutores como tutoras participaron en la conformación de imágenes que provienen de la tradición normalizadora, en las que intereses y necesidades infantiles quedan de lado. Este hecho reafirma la idea de que el solo hecho de ser mujer no garantiza la realización de un trabajo docente que contribuya a la construcción de sujetos. En este sentido resulta evidente la fragilidad de la creencia con relación a que los “dotes naturales” atribuidos a las mujeres, sean elementos básicos para el ejercicio de la profesión docente. Luego entonces, es evidente la necesidad de consolidar la formación tanto inicial como permanente del magisterio que labora en los niveles de preescolar y primaria, en donde desde el punto de vista cuantitativo existe la feminización del magisterio.

Las reflexiones de quienes realizaron su práctica permiten afirmar que al término de la misma lograron conjuntar saberes entre los que sobresalen aquellos que les ayudaron a resolver su principal temor y preocupación, conocer y construir conocimientos para lograr el aprendizaje de la lecto-escritura ya que las tutoras y tutores que invariablemente permanecieron en los grupos y mostraron disposición para compartir experiencia y conocimientos fueron las(os) responsables de

primero y segundo grado. La imagen que transmitieron a quienes practicaban, muestra características social y culturalmente asignadas tanto a lo “masculino” como a lo “femenino” y desarticularon el mandato cultural que al respecto existe.

CONCLUSIONES Y NUEVAS INTERROGANTES

Al término de este trabajo, es posible afirmar en la construcción de imágenes en torno al docente, además del sexo al que pertenece el personal docente, y la combinación tan compleja y cambiante, en que se aglutina en una sola persona características que culturalmente han sido asignadas tanto a lo “masculino” como a lo “femenino”, influyen otros factores, entre los que se pueden señalar: el enfoque pedagógico que se pone en práctica, las acciones y reacciones del alumnado, la historia de vida y biografía escolar de quienes interactúan en los planteles escolares, lo que muestra lo complejo de un proceso que poco tiene que ver con las creencias que con respecto a él se manejan, mismas que, además de impedir el conocimiento de lo que sucede durante los procesos educativos, así como de los cambios culturales y sociales que se han dado y cómo estos se viven dentro de las instituciones educativas, colaboran a la desvalorización de la profesión docente.

Además, los resultados de este trabajo de investigación dan cuenta de que la creación de imágenes en torno al trabajo docente es un proceso en el que se conjugan comportamientos, actitudes y opiniones en los que se pueden apreciar ruptura de estereotipos genéricos con la persistencia y resignificación de otros. Ambas caras de la moneda se presentan no sólo en la misma sesión de trabajo, sino en un mismo evento o interacción, lo que es producto de las relaciones interpersonales que posibilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, y el continuo cambio que se da en el contexto áulico.

En efecto, cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyó un éxito, se pudo constatar la inoperancia de los mandatos culturales con respecto a la asignación de roles genéricos, dado que, para lograr esa meta, el personal docente establece relaciones afectivas con el alumnado y al propio tiempo mantiene actitudes de firmeza y tranquilidad, es decir, logra conjuntar la ética de la atención con la efectividad profesional.

Así, la creación de un ambiente de flexibilidad dentro de las aulas para lograr la facilitación del aprendizaje, constituye una condición de posibilidad para que tanto los maestros como las maestras crucen la barrera cultural y aparezca la ruptura de los roles genéricos. Fue en ese momento que el maestro cuyas clases observé, estableció una relación con el alumnado con base en el afecto, la calidez y la preocupación por estar cerca de quien lo necesita; cualidades todas, que culturalmente forman parte del estereotipo femenino.

En este sentido, con la conjugación de características asignadas tanto a la feminidad como a la masculinidad en una sola persona, sea hombre o mujer, se logra romper la idea de que la docencia es una actividad de índole asistencial, en la que, presuntamente, sólo se pone énfasis en la necesidad de ofrecer afecto al alumnado, dejando de lado la preocupación por lo académico. Los resultados de esta investigación rompen con la imagen anterior, pues una preocupación central de las maestras y maestros en servicio así como de los futuros profesionales de la educación, es el actualizarse en el avance de las diferentes corrientes pedagógicas, a través de la asistencia a talleres y seminarios de actualización.

Luego de observar y analizar lo sucedido en el ISENCO, lo mismo que durante la realización de las prácticas, se pudo constatar que el trabajo docente es una actividad para cuya realización se requiere que, tanto hombres como mujeres posean fortaleza, dedicación y buena condición física, ya que la energía, el control de las emociones y la capacidad para mantener el entusiasmo son algunas de las más frecuentes exigencias del grupo hacia quien coordina las actividades del proceso de aprendizaje. Lo anterior permite afirmar la escasa validez que para el ejercicio de la profesión docente tienen las creencias y estereotipos en los que predominan la pasividad e incluso la sumisión, que en diferentes épocas históricas se han creado en torno a las mujeres y han sido trasladadas a una imagen social de la profesión docente, ya que, como se ha mostrado, alguien en quien prevalezcan tales características tendría serias dificultades para realizar las tareas magisteriales.

Esta investigación da cuenta de que los esfuerzos en la creación de un ambiente adecuado para incentivar la creatividad, la autoestima y el respeto a la diversidad, generan condiciones para que durante la práctica docente se rompan las fronteras de los estereotipos genéricos, lo que permite la creación de una imagen del trabajo docente en el que la tarea principal es la facilitación del aprendizaje, que hace de la educación un proceso que puede colaborar al cambio.

El desempeño de asesoras(es), tutoras(es) y practicantes, en los momentos en que su preocupación fundamental era facilitar el aprendizaje y lograr la enseñanza, muestra cómo, en una sola persona, independientemente del sexo al que pertenezca, se pueden conjuntar atributos asignados por la cultura a los roles genéricos lo que permite afirmar que es posible que cuando el desempeño de la profesión docentes se caracteriza por ser efectiva y eficiente, los hombres y las mujeres no somos tan diferentes.

Por otro lado, en el ejercicio de la docencia, como en ninguna otra profesión, se puede apreciar de manera clara el entrecruce de líneas de la vida privada y pública de las mujeres, al conjugarse de manera precisa su participación en los procesos de producción (enseñanza) y en el ejercicio de la maternidad.

Pero además, cuando el personal docente jugó el papel de facilitador del aprendizaje, lo maternal aparecía en ambos sexos, como fuerza integradora tendente a posibilitar la transformación, a través de una gama de comportamientos y actitudes que favorecen el crecimiento humano, al interpretar el enfoque curricular de acuerdo a las condiciones de sus estudiantes, y se posibilitó la construcción de sujetos.

Las diferentes tareas, actitudes y comportamientos de algunos alumnos y alumnas del ISENCO en el momento de realizar sus prácticas, así como de quienes los(as) acompañaron en esta etapa de su formación, mediante el ejercicio profesional

efectivo, permiten comprobar que la maternidad no sólo es la capacidad de dar a luz, ya que implica cuidados y afecto que son fundamentales y, en este sentido, también puede ser ejercida quien se responsabilice de las tareas que posibilitan el crecimiento y desarrollo de la especie humana.

La observación realizada en las aulas, la recopilación y el análisis del material obtenido, me permitieron identificar cómo en determinados momentos las mujeres fueron más allá de sólo ser sujetos para otros (Riquer, 1997:60), y por su parte, los hombres mostraron la capacidad masculina de conmoverse y manifestar sentimientos y afecto a quienes les rodeaban, lo que confirma que: "(...) las cualidades maternas implican muchas más cosas que dar materialmente a luz. (...)" (Stein, 1997:76) Lo maternal es una fuerza poderosa que se expresa a través de una amplia gama de actitudes, emociones y comportamientos humanos.

De esta forma, tanto en el ISENCO como en las aulas de las escuelas primarias donde se llevó a cabo una importante etapa de la (FDI), se pudo observar que la facilitación del aprendizaje permite apreciar cómo algunas de las cualidades necesarias para el ejercicio de la maternidad también pueden ser ejercidas por el sexo masculino, ya que: "Un hombre tiene que desarrollar también esas actitudes o no es humano" (Stein, 1997:76).

Así, al conocer las razones por las que los y las estudiantes normalistas eligieron la profesión de enseñar, así como sus expectativas de desarrollo, pude constatar que el deseo de convivir con niños y niñas, motivo para la elección de la carrera docente, no sólo fue expresado por las alumnas, sino también por algunos de sus compañeros. Este hecho cuestiona la idea de que el gusto por los niños(as) es una actitud exclusiva de las mujeres, ya que ocho de los integrantes del grupo manifestaron que la razón de haber elegido esta carrera se debe al gusto de convivir y estar en contacto con la población infantil. Ello habla que esta profesión conlleva necesariamente un algo grado de afectividad.

Comportamientos y actitudes como los antes mencionados, facilitan la relación entre quienes integran los grupos escolares, y hacen posible el trabajo colaborativo. En este sentido, fue frecuente que tanto hombres como mujeres, en el momento en que realizaron sus prácticas, usaran un tono de voz cálido, diseñaran y utilizaran material didáctico atractivo, organizaran actividades fuera del salón de clases, y asea en patios, pasillos o canchas del plantel; allí trabajaron sobre el piso utilizando fichas, dibujos y cartulinas. En estas circunstancias, fue posible el trabajo colaborativo el que permitió el surgimiento de la discusión y los comentarios en torno al conocimiento, y que, los resultados fueran producto del trabajo colectivo, evitando que las tareas encomendadas no se realizaran en forma fragmentada.

Además de lo anterior, mi permanencia en las aulas y el análisis correspondiente me permitieron constatar que los esfuerzos del personal docente para poner en práctica la interpretación del enfoque curricular de los planes de estudio, vigentes para las normales, se entremezclan las características de su biografía escolar en los que prevalecen elementos de la disciplina heterónoma, cuya base suele ser el autoritarismo y las decisiones unilaterales, factores que posibilitan que un mismo docente, sea hombre o mujer, asuma comportamientos diversos e incluso contradictorios en diferentes momentos de su práctica profesional.

Así, por momentos fue evidente que los prejuicios respecto al cuerpo femenino y su capacidad de procreación aparecieron por encima de los ordenamientos institucionales, diseñados para brindar apoyo a las alumnas embarazadas. De igual manera, durante las interacciones áulicas hubo opiniones de docentes y discentes que se caracterizaron por la agresividad; este hecho permitió identificar la persistencia de creencias con relación al ejercicio de la sexualidad, la maternidad y el cuerpo de las mujeres. Lo anterior hace ver la persistencia de una imagen de docente como modelo de conducta frente al grupo, y por lo tanto como un ser humano desprovisto de sexo (Abraham, 1985).

Así pues, la revisión bibliográfica y el análisis de lo acontecido en las aulas, en donde se lleva a cabo la (FDI), me permitieron percibir que la construcción social de la maternidad entendida como renuncia y entrega sin límites, guarda similitud con algunos rasgos de la tradición normalizadora, en el sentido de que las dos cumplen con el mandato cultural de vigilar y moldear comportamientos, dificultando la conformación de sujetos; de igual manera, a través de la historia de ambas, se ha pretendido que el trabajo se realice de manera desinteresada y, sin la adecuada remuneración económica.

En este sentido, durante el proceso de (FDI) pude identificar un entrecruce de imágenes idealizadas del quehacer docente, con el rol de madre tradicional, cuyas características han sido designadas por la cultura a las mujeres, pero que, dentro de las aulas, no fueron sus integrantes las únicas que las expresaron.

En efecto, aparecieron diferentes expresiones de lo maternal. Una de ellas consistió en ofrecer protección y apoyo incondicionales; en esos casos, lo maternal constituyó un obstáculo para el logro del objetivo fundamental del programa actual para las normales, ya que dificultó la tarea de que alumnos y alumnas avanzaran en su conformación y reafirmación como sujetos. Llama la atención que entre las estudiantes normalistas persiste la idea de que el magisterio les parece una profesión bonita, porque les permite pensar en los demás y ayudarlos, dejar una huella en las personas, así como el que, entre sus compañeros, no se hiciera referencia a este aspecto.

Por lo que se refiere a la búsqueda de las raíces del proceso de (FDI), que actualmente se desarrolla en el ISENCO, y a la influencia que en dicho proceso ha tenido el magisterio femenino, encontré que tanto el material bibliográfico existente desde principios del siglo XIX, como el obtenido a través del trabajo de campo, en este estudio, muestran que el gusto por saber y conocer, la capacidad para facilitar el aprendizaje, así como los deseos de superación individual y profesional, son elementos comunes entre las mentoras de la escuela

denominadas de “Las Amigas”, las preceptoras pagadas por los Ayuntamientos, las asesoras y tutoras que hoy colaboran en la formación de docentes. En este sentido, se puede afirmar que algunos elementos que hoy, a inicios del siglo XXI, sirven de base para conformar la imagen de docente como facilitador, provienen de quienes en Colima se han dedicado a la tarea de enseñar, la que arranca en la época de la Colonia, logra su etapa de mayor brillantez en la preceptoras del siglo XIX y sus seguidoras del siglo XX.

Así, con base en la bibliografía consultada y en los resultados de este estudio, se puede afirmar que, desde el punto de vista cualitativo, a pesar de la distancia en el tiempo, de los múltiples cambios estructurales que han acontecido, de la diferencia de enfoques ideológicos, dentro de las aulas de las instituciones formadoras de docentes y en los planteles escolares que atienden a niños y niñas, a lo largo del tiempo, se presenta una constante: el gusto de las mujeres por estar en la escuela, el amor por el conocimiento y la preparación. Aunque con diferentes elementos de conformación, persiste esa característica a la que algunas estudiosas del proceso educativo han llamado “el más de las mujeres”, que consiste en estar y sentirse bien en la labores educativas y aportar a éstas la posibilidad de un cambio en la forma de relacionarse dentro de las aulas. En este sentido, al igual que las aspirantes a preceptoras, que en gran número lograban obtener el título profesional como resultado de sus esfuerzos y el gusto por aprender, las estudiantes del ISENCO de principios del siglo XXI, poseen similares características, lo que fue evidente durante su proceso de formación inicial.

Por otro lado, durante la revisión histórica encontré que entre la preceptoras colimenses de mediados del siglo XIX, y sus colegas de la época posrevolucionaria, existe una diferencia fundamental, ya que - al igual que en otras latitudes- en la medida en que el Estado mexicano fue haciéndose cargo de la educación, las maestras perdieron movilidad, tanto en su desplazamiento hacia otras regiones y estados del país para desempeñar su labor profesional, como en el acceso a la dirección de la normal, que paulatinamente fue encargado sólo a los

maestros. Las estadísticas correspondientes al estado de Colima marcan que entre 1915 y 1948 la dirección de la normal fue ocupada por 23 hombres, y ninguna mujer pudo alcanzar ese cargo.

Algo similar sucede con las carteras importantes en la representación sindical. Hay que recordar que fueron dos hombres y dos mujeres las cabezas visibles en el movimiento precursor del sindicalismo magisterial colimense, y que la primera Secretaría General de la Sección 6 del SNTE estuvo en manos de la maestra Celsa Virgen, única mujer que ha desempeñado ese cargo, pese a que, al menos en el nivel de educación primaria, el 64% son mujeres. Estos hechos históricos muestran la influencia del entorno cultural para transferir al campo de la educación, las creencias que existen en torno lo que el contexto cultural considera como “femenino”, lo que ha provocado en Colima, como en otros lugares, poco a poco, que la docencia fuera quedando en manos de las mujeres, mientras que el cargo de dirigir a los planteles fueran encomendados a los varones.

Esta evidencia histórica, al igual que los resultados obtenidos en diferentes estudios, muestran la dificultad femenina para acceder a los puestos de dirección en el sistema escolar, lo que es más marcado en las escuelas mixtas, y que este hecho hace más difícil el desarrollo profesional de las maestras. Por lo menos durante el período en que este estudio se realizó, esto no ocurre en el ISENCO, en donde seis de los nueve puestos de decisión estaban en manos de mujeres, si bien, ninguna de ellas ocupa la dirección del plantel.

Es importante señalar que, conformando otra cara del proceso, como parte del complejo entramado que constituye la imagen de docente, a lo largo de la historia que muestra el desempeño del magisterio femenino colimense, encontré elementos de la maternalidad, conformados por actitudes y comportamientos que hacen que, en diferentes momentos y etapas de su responsabilidad frente a los grupos, se den excesivamente a los demás, olvidándose de sí mismas y de sus necesidades. Este hecho puede tener repercusiones graves al final de sus vidas,

cuando luego de una brillante carrera profesional, al finalizar sus días, carecen de recursos para hacer frente a sus necesidades.

Las raíces históricas encontradas muestran otro hecho significativo; me refiero a que los esfuerzos de las autoridades para preparar preceptores que se hicieran cargo de la educación de niños y jóvenes no pudieron hacer mella en el imaginario social colimense de mediados del siglo XIX, en el que existía la idea de que la enseñanza era una tarea exclusiva de las mujeres, lo que, ocasionó un retraso notable en la escolarización infantil masculina. Esto pone de manifiesto cómo la imagen que hace ver al magisterio como una tarea femenina, ha constituido un obstáculo para el desarrollo y avance no sólo de las mujeres, sino también de los varones.

Por último, se me hace importante destacar que la realización de este trabajo me permitió identificar rasgos que muestran la existencia de la complicidad entre las estudiantes del ISENCO, ya que pude constatar la forma en que, con decisión y energía, enfrentaron las creencias que allí persisten con relación a sus cuerpos y vidas, sobre todo con relación al ejercicio de la maternidad, circunstancia frente a la cual desarrollaron estrategias de defensa de alguna de sus compañeras, que por estar embarazada, a través de murmullos y rumores fuera objeto de formas de discriminación y agresiones. Este hecho marca un cambio significativo en algunos de los comportamientos de las mujeres que pueden dañar a sus congéneres, y que han dificultado la transformación de relaciones, tanto entre ellas, como con los varones, y por ende en su desarrollo como personas, tarea en la que es importante la responsabilidad que asuman quienes se dedican a la profesión docente.

Si bien los resultados de esta investigación me permitieron entender el proceso de conformación de imágenes complejas y contradictorias en torno al docente, es evidente que en muchos de sus aspectos se requiere una mayor profundización, tarea que corresponderá a nuevos esfuerzos indagatorios.

Si bien se pudieron constatar cambios importantes con relación a creencias y estereotipos, es preciso formular nuevas preguntas, en torno a los factores que contribuyen para que sea tan difícil la erradicación de creencias y estereotipos con relación las maestras, y las repercusiones que éstas tienen en los y las alumnas de diferentes niveles educativos.

Lo complejo del proceso que estudié, sin duda dejó huecos que es preciso llenar, sobre todo en lo referente a la resignificación de estereotipos y creencias, elemento que desde mi punto de vista representa una tarea minuciosa y de enorme dificultad.

Por lo que respecta a la identificación de la imagen del docente como facilitador(a) del aprendizaje, en el cual fue evidente la conjunción en una sola persona de características asignadas a ambos sexos, me parece de particular interés estudiar las repercusiones que el ejercicio de esta forma de trabajo tiene en las nuevas generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, Ada (1987) El mundo interior de los enseñantes, Gedisa, Barcelona.
- ACKER, Sandra (1995) Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea Ediciones, Madrid.
- AGUIRRE, Lora Ma. Esther, (Coordinadora) (2001) Los rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. CESU, UNAM, FCE, México.
- ALONSO, Álvarez, Eduardo, Et. Al (2001) La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos. Grao, Barcelona.
- APPLE, Michael. (1982) Educación y Poder. Paidós Ibérica, Barcelona.
- APPLE, Michael, (1989) Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Piados, Barcelona.
- ARESTI, Patricia (1989) "Reflexiones al trabajo de investigación. Maestros, entrevistas e identidad", en Eduardo Remedi, Los supuestos de la identidad del maestro: materiales para la discusión. Dpto. de Investigaciones Educativas, Centro de Estudios Avanzados del IPN, México.
- ARNAUT, Salgado Alberto. (1996) Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994. CIDE, México.
- ASKEW, S y Ross C. (1991) Los chicos no lloran. El sexismo en educación. Barcelona, Piados, Madrid
- BALL, S. (1994) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona, Paidós-MEC.
- BARBOSA, Helt Antonio. (1985) Las mujeres en la Historia de México, Ed. PAX, México.
- BARRAGÁN, Madero Fernando y Clara Fredy Domínguez (1996) Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual. Diada Editoras, Colección Investigación y enseñanza. 2ª. Ed. Sevilla.
- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Araceli Mingo (1999) Géneros prófugos. Feminismo y educación. Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- BERNSTEIN, Basil, (1994) La estructura del discurso pedagógico, Morata, Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1996) Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata. Madrid.
- BERTELY Busquets, María. (2000) Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Piados, México.
- BIDDLE, Bruce J, (2000) La enseñanza y los profesores T I, II y III La profesión de enseñar. Paidós, Barcelona.
- BONDER, Gloria. (1987). "Estereotipos sexuales en la educación primaria argentina.", en Nora Emilice Elichiry, Reflexiones sobre lo obvio. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires
- BROWNE, N y P France, (1988) Hacia una educación infantil no sexista. Morata, Madrid.

- BULLOUGH, Robert V. JR, "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Bruce J. Biddle, La enseñanza y los profesores I, Paidós, Temas de educación, Barcelona.
- BURIN, Mabel y Emilce Dio de Bleichma, (1999) Género, psicoanálisis, subjetividad, Paidós, Buenos Aires, Arg.
- CALVO Beatriz, (1989) Educación normal y control político, Ed. De la Casa Chata, No 31, México, CIESAS
- CAMPERO, Cuenca (coordinadora) (1999) Abriendo espacios. Un proyecto universitario desde la perspectiva de género. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- CANDA, Moreno Fernando (Coordinador General) (2001) Diccionario de Pedagogía y Psicología, Ed. Cultural, Madrid.
- CARRIZALES, Retamoza César. (1988) "Formación de la experiencia docente ", en Díaz Barriga, A Et. Al. Contribuciones para una teoría de la formación docente, México, Universidad Autónoma de Morelos.
- CASTAÑEDA, Campos Dylva L, (1988) "La educación pública en Colima (1880-1889)", en Miguel Romero de Solís, Los años de crisis de hace cien años. Colima, 1880-1889, Universidad de Colima, Ayuntamiento de Colima, México.
- CORTINA, Regina. (1989) "Poder y cultura sindical: la mujer en el Sindicato de Trabajadores de la Educación", en Orlandina de Oliveira, (Cord.) Trabajo, poder y sexualidad. El Colegio de México, México, 1ª. Ed.
- CORTINA, Regina (2000) "Desafíos para la equidad de género en la política educativa en México", en Rosa María González, (Coordinadora) Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Porrúa, SEP/UPN, México.
- CORTINA, Regina (1980) La mujer y el magisterio en la ciudad de México (Ponencia) Unidad de documentación de El Colegio de México.
- DAVINI, María Cristina (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires.
- DE BARBIERI, Teresita (1999) "Algunas reflexiones metodológicas acerca de la categoría de género", en Ma. Del Carmen Campero Cuenca (coordinadora) Abriendo espacios. Un proyecto universitario desde la perspectiva de género. Universidad Pedagógica Nacional.
- DE IBARROLA, María (1999) "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en Pablo Lataí Sarré, Un siglo de educación en México. FCE. Serie Educación y Pedagogía, México.
- DELAMONT, Sara (1988) La interacción didáctica Ed. Cincel, Madrid.
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi, (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós, Barcelona.
- DUPONT, Beatrice. (1980) ¿Reciben ella y él la misma educación? Organización de las Naciones Unidas, París.
- ELIZONDO, Aurora, (1988) La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?, SEP/UPN, México.
- ELIZONDO, Aurora. (1999) Las trampas de la identidad en un mundo de mujeres. Edit. Itaca. México.

- EISLER, Riane (1987) El cáliz y la espada. Nuestra Historia, nuestro futuro. Cuatro Vientos Editorial. Chile
- EVERINGHAM, Christiene. (1997) Maternidad: autonomía y dependencia. Un estudio desde la Psicología. Narcea, Madrid.
- ERICKSON, Frederick K, (1989) “Los métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En Merlin C Witrock La investigación de la enseñanza II, métodos cualitativos de investigación. Paidós Educativo,
- FABRA, María Lluisa, (1996) Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupos para la socialización asertiva para niñas y chicas. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, Enguita Mariano (1999) La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro, Morata, Madrid.
- FERNÁNDEZ Pérez Miguel (1995) La profesionalización del docente. Perfeccionamiento Investigación en el aula Análisis de la práctica. Siglo XXI, editores, 2ª. Ed. México
- FERNÁNDEZ. Pérez Miguel (1994) Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. Siglo XXI, Madrid.
- FERRY, Giles. (1990) El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. México.
- GABAYET, Et.Al, (1988) Mujeres y sociedad. Salario, hogar y acción social en el occidente de México. El Colegio de Jalisco, CIESAS, Guadalajara, México.
- GALVÁN, Luz Elena. (1991) Soledad compartida. Una historia de maestros. CIESAS, México, Primera edición.
- GEERTZ, Clifford, (1997) La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa,
- GEERTZ, Clifford, (1997) El antropólogo como autor. Paidós Studio, España.
- GEERTZ, J Clifford *et.al* (1998) El surgimiento de la Antropología posmoderna, Gedisa, Barcelona.
- GHILARDI, Franco, (1993) Crisis y perspectivas de la profesión docente, Barcelona, Gedisa Editorial.
- GINZBURG, Carlo, (1983) “Señales. Raíces de un paradigma indiciario”, en Aldo Gargani Crisis de la razón, nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas, S XXI Editores, México
- GOETZ, J P y Lecompte. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid.
- GONZÁLEZ, Jiménez Rosa María 2000. (Coordinadora) Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Porrúa, SEP/UPN, México.
- GONZÁLEZ, J Ramón (1988) “La educación colimense en 19881”, en Servando Ortoll (Compilador) Colima. Textos de su historia 2, SEP Instituto de Investigaciones históricas José Ma. Luis Mora. México.
- GONZÁLEZ, Montes Soledad (1997) (Coordinadora) Mujeres y relaciones de género en la Antropología Latinoamericana. El Colegio de México, México, México

- GONZÁLEZ, Montes Soledad (1997) “Hacia una Antropología de las relaciones de género en América Latina”, en Soledad González Montes (Coordinadora) Mujeres y relaciones de género en la Antropología Latinoamericana. El Colegio de México, México.
- GOODSON Ivor y Bruce J, Biddle, (2000),” La profesión de la enseñanza: nuevas preocupaciones.” en, Bruce Biddle J, Et. Al. La enseñanza y los profesores T I Paidós, Barcelona.
- HARGREAVES, Andy. (1998) Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Edit. Morata. Madrid. 1998. Segunda edición. 303 pp.
- HELLER, Agnes. (1987) La estructura de la vida cotidiana. Historia de la vida cotidiana. Editorial Grijalbo. México.
- HERNÁNDEZ, Espinoza Francisco, (1961) Historia de la educación en el Estado de Colima. Gobierno del Estado de Colima, Colima, México.
- HERNÁNDEZ, Espinoza Francisco, (1988) “La educación durante la segunda mitad del siglo XIX”, en Servando Ortoll, (Compilador) Colima. Textos de su historia 2, SEP Instituto de Investigaciones históricas José Ma. Luis Mora. México.
- HIERRO, Graciela. (1981) “La educación formal e informal y la situación femenina”, en La mujer y la cultura, SEPSETENTA, Diana, México.
- HIERRO, Graciela. (1998) De la domesticación a la educación de las mexicanas. Edit. Torres Asociados. México.
- HIERRO, Graciela. (1997) Filosofía de la educación y género, UNAM Ed. Torres Asociados, México.
- IMBERNON, Francisco (1998) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Grao, Barcelona
- IMBERNON, Francisco. (1994) La formación del profesorado, Piados, Barcelona.
- INEGI (2000) Estadísticas de Educación Cuaderno número 6 México.
- LAGARDE, Marcela. (1990) Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Coordinación general de estudios de postgrado. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- LAGARDE, Marcela (1999) “Género e identidad. Hacia un nuevo paradigma”, en Ma. Del Carmen Campero Cuenca (coordinadora) Abriendo espacios. Un proyecto universitario desde la perspectiva de género. Universidad Pedagógica Nacional, México
- LAGARDE, Marcela. (1996) Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Horas y horas editorial, Madrid. 2ª. Ed.
- LAMAS, Martha (1994) “Cuerpo, diferencia sexual y género.” En Debate Feminista, Cuerpo y Política, Año 5, Vol. 10, noviembre.
- LAMAS, Martha y Frida Sal (1998) La bella (in) diferencia SXXI Editores, México, 2ª. Ed.
- LATAPÍ, Pablo. (1999) Un siglo de educación en México I y II Fondo de Cultura Económica, México.

- LAVIGUEUR, Jill (1993) “La coeducación y la tradición de las necesidades distintas.” En Dale Spenser y Elizabeth Sarah, Aprender a perder. Sexismo y educación. Piados, Barcelona, 1ª. Ed.
- LEÓN, Morales Ramón. (1988) “La educación colimense bajo el dominio michoacano, 1837-1846.” En Servando Ortoll (Compilador) Colima. Textos de su historia 2, SEP Instituto de Investigaciones históricas José Ma. Luis Mora. México.
- LEÓN, Morales Ramón. (1995) La Instauración de la Educación Pública en Colima. Pugnas y conflictos. (1830-1876). Tesis para obtener el grado de Maestría en Historia Regional. Universidad de Colima, Colima,
- LISTON D P y Zeichner. (1997) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata, Madrid.
- LOMAS, Carlos (Comp) (1999) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós, Barcelona.
- LÓPEZ, Pérez Oresta. (1991) Los maestros y la educación socialista en el Valle del Mezquital. (Una perspectiva histórica) Tesis para obtener el título de Licenciatura. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.
- LÓPEZ, Pérez Oresta, (1997) Las maestras rurales del Valle del Mezquital, Hgo. 1920-1940. Tesis de maestría en Antropología Social. Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.
- LUKE, C (Compiladora) (1999) Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana. Morata, Madrid.
- McGEE, Bailey (Directora) (1992) Cómo las escuelas estafan a las niñas. American Association of University Women.
- MCLAREN, Peter. (1984) La vida en las escuelas. Siglo Xxi editores, México.
- MARTÍNEZ, Alicia Inés. 1997 “La identidad femenina construcción” en “Ser maestra y sindicalista”, en Tarrés, Ma. Luisa (Compiladora) La voluntad de ser. Las mujeres en los noventa El Colegio de México, México.
- MEAD, Margaret, (1994) Masculino y femenino. Minerva Ediciones, Edición en español, Madrid.
- MEDINA, Melgarejo Patricia (1994) “Ser maestra, permanecer en la escuela. Las estrategias de la acción política cotidiana en las relaciones entre maestros. Esto también es pedagógico”, en Mario Rueda Et. Al. (Coordinadores) La Etnografía en Educación. Panorama, Prácticas y Problemas. Publicaciones CISE, México.
- MEDINA, Melgarejo Patricia, (2000) ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada. UPN Plaza y Valdés Ed. México.
- MORENO, Monserrat, (1986) Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Ed. Icaria, Barcelona.
- MENESES, Morales Ernesto, (1999) “El saber educativo”, en Pablo Lapatí, Un siglo de educación en México, II. Fondo de Cultura Económica, México.
- MORGADE, Graciela, (1997) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

- MORGADE, Graciela (2000) “Capacitación docente en género y educación. Tensiones y alternativas”, en Rosa María González, (Coordinadora) Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Porrúa, SEP/UPN, México.
- MORGAN, David. (1999) “Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina, en Luke C (comp.) Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana, Morata, Madrid.
- MOYSÉN L Antonio, (1997) “Reflexiones sobre la “masculinidad”, en Graciela Hierro, Educación y Género, UMAN, Ed. Torres Asociados, México, 1ª. Ed.
- NAMO DE MELLO, Guiomar (1985) “Mujer y profesionista”, en Elsie Rockwell (Coord.) Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente. México, SEP - El caballito.
- NÚÑEZ, Hiram. (1996) Ideología religiosa y políticas conservadora en la historia de Colima. Archivo Histórico del Municipio de Colima, UACH, Colima, México.
- ORNELAS, Tavárez Gloria Evangelina (200) Formación docente ¿En la cultura?. Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria. Universidad Pedagógica Nacional, Colección Texto, No.17, México.
- ORTOLL, Servando, (Compilador) Colima, textos de su historia T I y II SEP- Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, México.
- PÉREZ, Cervera Julia. 1999 “Ser mujer en Latinoamérica” en Emilio Lomas (Comp) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós, Barcelona.
- PÉREZ Gómez Ángel (1997) “El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula.” En J. Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza, 4ª. Ed. Morata, Madrid.
- PEREZ, Gómez Ángel y Julián Almaraz. (1995) Lecturas de aprendizaje y enseñanza, Fondo de Cultura Económica, México.
- PÉREZ Gómez Ángel (2000) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. 3ª. Ed. Morata, Madrid.
- POSTIC, M. (1996) Observación y formación de los profesores. Morata, Madrid. Reimpresión
- PIUSSI, Anna María, (1999) “La Pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia, en Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Mingo Géneros prófugos. Feminismo y educación. Paidós, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PIUSSI, Anna María, (1999) “Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de relaciones en educación”, en Carlos Lomas, (Comp) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós, Barcelona
- POPKEWITZ, S Thomas (1994) Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación, Morata, Barcelona.

- PUIGGROS, Adriana, (1994) Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectivas de la educación Latinoamericana, Miño y Dávila Editores, Argentina.
- PUIGGROS, Adriana, (1995) Volver a educar, el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX Ariel, Buenos Aires, Arg.
- RICH, Adrienne, (1983) Sobre mentiras secretos y silencios. Icaria, Barcelona.
- RIQUER, Florinda (1997) “La identidad femenina en la frontera entre la conciencia y la interacción social”, en Tarrés, Ma. Luisa (Compiladora) La voluntad de ser. Las mujeres en los noventa El Colegio de México, México
- RIQUER, Florinda (2000) “Maestra, ¿las niñas también podemos salir al recreo?, en Rosa María González Jiménez (Coordinadora) Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Porrúa, SEP/UPN, México.
- ROCKWELL, Elsie. (1985) Etnografía y teoría en la investigación. Centro de Estudios Avanzados del IPN. Departamento de Investigaciones Educativas. Editorial Rensada. México.
- ROCKWELL, Elsie, (1988) Reproducción y resistencia en el aula: la interpretación de la evidencia sociolingüística. México.
- ROCKWELL, Elsie, (1982) “De huellas, bardas y veredas” en Historia cotidiana de la vida en la escuela-comunidad, D.I.E.C.T.E.A. IPN. México.
- ROCKWELL, Elsie (1985) Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente. SEP, Ediciones El Caballito, 1ª. Ed. México.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. (1989) La escuela lugar de trabajo docente. DIE/Cinvestav/IPN, México.
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1995) La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. DIE, México.
- ROCKWELL, Elsie, (1997) La escuela cotidiana, 2ª. Reimpresión, FCE. México.
- ROCKWELL, Elsie (1994) “La etnografía como conocimiento local”, en Mario Rueda Beltrán et. al. La Etnografía en Educación, Publicaciones CISE México
- ROGERS, C. R. (1975) Libertad y creatividad en educación, Paidós, Buenos Aires.
- ROMO, Beltrán Martha (1993) Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias. Serie Biblioteca circular, Universidad de Guadalajara, México.
- ROSEMBERG, Fulvia 2000. “Educación, género y raza” en Rosa María González, (Coordinadora) Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Porrúa, SEP/UPN, México.
- RUIZ, Ávila Dalia, (2003) Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva. T I y II, Colección Textos, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- SACRISTÁN Gimeno. (1992) Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid.

- SACRISTÁN Gimeno. (1997) Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Instituto de estudios y acción social. Argentina.
- SALTZMAN, Janet, (1992) Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio. Ediciones Cátedra, Madrid.
- SANTONI, Rugiu Antonio. (1994) Nostalgia del maestro artesano. CESU, México.
- SAFA Patricia. (1992) ¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela. Socialización infantil e identidad popular. Grijalbo México.
- SALINAS, Sánchez Gisela Victoria (1990) Mujer y maestra: una aproximación antropológica a las maestras de educación primaria. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Tesis para obtener el título de licenciada en Antropología Social. México.
- SANDOVAL Flores, Etelvina, (1992) “Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente.” Nueva Antropología, Vol., XII, No. 42, México.
- SANDOVAL Flores, Etelvina y Citlali Aguilar. (1994) “Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical, en Vania Salles y Elsie Mc.Phail Textos y pretextos. Once estudios sobre la mujer. El Colegio de México, México.
- SANDOVAL, Flores Etelvina (1997) “Mujer, maestra y sindicalista”, en Tarrés, Ma. Luisa (Compiladora) La voluntad de ser. Las mujeres en los noventa El Colegio de México, México.
- SANDOVAL, Flores Etelvina (1998) “Los estudiantes en la secundaria”, en Beatriz Calvo Portón, et. al. (Coordinadores) Nuevos paradigmas: Compromisos renovados. Experiencias de Investigación cualitativa en educación. Universidad de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.
- SANDOVAL Flores, Etelvina (2000), La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes, UPN, Plaza y Valdés Ed, México.
- SCOTT, Joan W (1990) “El género una categoría útil para el análisis histórico”, en James S y Mary Nash (Eds.) Historia y Género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea, Ediciones Alfonso el Magnanim, Instituto Valencia de estudios e investigación,
- SPENCER, Dee Ann, (2000), “La enseñanza como un trabajo femenino”, en Bruce J. Biddle, La enseñanza y los profesores I, Paidós, Temas d educación, Barcelona.
- STROMQUIST, Nelly P 2000. “Género, democracia y educación en América Latina”, en Rosa María González (Coordinadora) Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación. Porrúa, SEP/UPN, México,
- SUBIRATS, M y Bruller, (1987) C Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta. MEC, Madrid.
- SUBIRATS, Marina (1999) “Género y escuela”, en Carlos Lomas, (Comp) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós, Barcelona
- TARRÉS, Ma. Luisa. (Compiladora) (1997) La voluntad de ser. Mujeres en los noventa. El Colegio de México, México.

- TENTI, Emilio, (1988) El arte del buen maestro. PAX
- TOMÉ, Amparo (1999), "Un camino hacia la coeducación (Instrumento de reflexión e intervención", en Carlos Lomas, (Comp) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós, Barcelona
- VÁZQUEZ, González Manuel. (1998) El proyecto educativo y la formación de preceptores: Colima (1840-1890) Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Colima.
- VELASCO H y F García. (1993) Lecturas de Antropología para educadores. Madrid Trotta.
- VELASCO, H y A Días. La lógica de la investigación etnográfica, Trotta. Madrid.
- VELASCO, Murguía Manuel (1988) La educación superior en Colima. La escuela normal, antecedente de la Universidad. Vol. I Universidad de Colima, Colima.
- VILLORO, Luis. (1989) Creer, saber, conocer. Siglo XXI, Editores, México.
- WELCOTT, Harry (1993) "Sobre la intención etnográfica, En H. M. Velasco *et.al.* Lecturas de Antropología para educarse: el ámbito de la Antropología de la educación y la etnografía escolar,
- WOOSMAN, Marion. (1992) Ser mujer. Karios, Barcelona.
- WOODS, Peter. (1995) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Edit. Paidós. Barcelona.
- WOODS, Peter y Martyn Hammersley (Compiladores) (1995) Género, Cultura y Etnia en la escuela. Paidós, Temas de educación, Madrid.

Periódicos y documentos.

- ÁLVAREZ, Morales Guadalupe, Et. Al. (2002)"Ganancia de peso y eficiencia alimentaria en ovinos alimentados con fruto (semilla con vaina) de parota (*Enterolobium cyclocarpum*) y pollinaza." Artículo de divulgación. Departamento de Nutrición, Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, UNAM, México.
- ANDRADE, García Peláez, Graciela Carmina, (2001) Prospectivas y perspectivas de las mujeres trabajadoras de la educación, Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- ARREDONDO López, María Adelina. (2001) De amiga a preceptora. Las maestras del México independiente. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- DIARIO DE COLIMA, Colima, Col., 2 de enero de 2004.
- CARRIZALES, Retamoza César. (1987) Formación de la experiencia docente. (Documento de trabajo). México, Normal Nacional de Profesores en el marco de los eventos conmemorativos de su centenario, marzo.
- DUBET, Francois (1989)" De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". En: Estudios sociológicos del Colegio de México, VOO (21) Septiembre diciembre, México, COLMEX

- HERNÁNDEZ Cruz, Varinia (2001) En la lucha por la construcción de un nuevo modelo femenino: profesoras potosinas 1880-1900, Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- HIERRO, Graciela. (S/F) Aspectos de la educación no formal y formal de la mujer en México. Los modelos educativos. Mimeo.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN NORMAL DE COLIMA, (1995) Normatividad para las prácticas docentes, lineamientos generales que regulan la planeación y evaluación de las prácticas docentes.
- LÓPEZ Pérez, Oresta (2001) Hilvanando historias: dos estudios de caso de maestras mexicanas Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- MAGAÑA, Moreno Andrés. (2003) "Una mirada al programa de escuelas de calidad PEC I Primarias, implementado en el ciclo escolar 2001-2002". Nueva Imagen. Año 8, No. 24 Diciembre 2003. Gobierno del Estado de Colima, Revista de la Secretaría de Educación, Colima.
- MATA Puente, Adriana y Gabriela Torres Montero, (2001) Las primeras normalistas en San Luis Potosí 1867-1880, Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- MERCADO, Ruth. (1994) "Formar para la docencia: Reto de la educación normal". Universidad Futura. Vol. 6 Núm. 16 Invierno.
- MONTES DE OCA Navas, Elvia (2001) Las maestras socialistas en el Estado de México, 1934-1940 Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- MORENO GUTIÉRREZ, IRMA LETICIA (2001) Maestras colaboradoras en el Boletín Pedagógico del Estado de México (1894-1896) Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- ROCKWELL, ELSIE, (2001) La situación de las maestras de Tlaxcala antes y después de la revolución, Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- SANDOVAL FLORES, ETELVINA (2001) Aprendiendo a ser maestra en una normal rural para mujeres Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- SANROMAN, Sonsoles. El país, Madrid, 25 de noviembre de 1999. p. 13
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, (1992) Normatividad Integral para las Licenciaturas del Subsistema de Formación y Actualización de Docentes, (Documento de trabajo) México.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN, INCORPORACIÓN Y REVALIDACIÓN. (1995) Normatividad de control escolar para el subsistema de preparatorias federal, federales por cooperación y particulares con reconocimiento. México.
- SOTO Lescalle, María Del Rosario (2001) El magisterio, primera profesión “decente” para la mujer. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001
- VAUGHAN, MARY KAY (2001) El magisterio, primera profesión “decente” para la mujer. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre los Procesos de Feminización del Magisterio, realizado en San Luis Potosí, SLP, México, del 21 al 23 de febrero de 2001

ANEXOS

Anexo No. 1

PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE LABORA EN EL ESTADO DE COLIMA

No.	Municipio	Mujeres	Porcentaje	Hombres	Porcentaje	Total	1.1 Porcentaje
1	Armería	79	51%	75	49%	154	100%
2	Colima	503	76%	60	24%	663	100%
3	Comala	76	72%	30	28%	106	100%
4	Coquimatlán	67	64%	37	36%	104	100%
5	Cuauhtémoc	81	62%	49	38%	130	100%
6	Ixtlahuacán	13	65%	7	35%	20	100%
7	Manzanillo	416	68%	199	32%	615	100%
8	Minatitlán	31	60%	21	40%	52	100%
9	Tecomán	326	62%	197	38%	532	100%
10	Villa de Álvarez	212	68%	102	32%	314	100%
	Total	1804	67.2	877	32.7	2681	100%

Fuente: Departamento de estadística de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Colima, ciclo escolar 2000-2001.

Anexo No 2

EL ARCHIVO DEL PROYECTO

El archivo del proyecto está conformado por los registros ampliados que elaboré con base en las notas del diario de campo y las grabaciones realizadas en los dos escenarios ya señalados (las aulas del ISENCO y las escuelas primarias), así como de las diferentes entrevistas hechas tanto a directivos, como a personal docente y administrativo del ISENCO (Asesores/as), lo mismo que a directivos, maestras y maestros (Tutores/as) que laboran en los planteles de primaria, donde el estudiantado normalista realizó sus prácticas. La extensión de los registros es variable. Algunos se componen de 35 ó 40 cuartillas mientras que los más cortos sólo tienen dos o tres páginas y corresponden a las entrevistas puntuales que realicé para completar información de lo acontecido durante el trabajo dentro de las aulas o de los documentos oficiales consultados.

Estos registros los he clasificado tomando en cuenta dos elementos: el propósito que se pretendía en cada evento y los escenarios y fecha en la que se realizaron.

1. Entrevistas al personal directivo, docente (Asesores(as) y administrativo del ISENCO
2. Entrevistas a maestros y maestras de grupo (Tutores(as) y educación física que son responsables de grupo en las diferentes escuelas primarias.
3. Entrevistas a alumnos y alumnas que integran el universo empírico.
4. Observaciones de las clases realizadas en el ISENCO.
5. Observaciones generales. En este apartado aglutino recorridos para conocer las instalaciones así como la asistencia a diversos eventos realizados en el Instituto, ceremonias cívicas, visitas de autoridades, entrega de becas al estudiantado.
6. Observaciones de las prácticas estudiantiles en diferentes escuelas primarias ubicadas en la zona conurbada Colima-Villa de Álvarez.

El material se distribuye en diferentes archivos, de la siguiente manera:

Técnica de recolección de datos	Instituto Superior de Educación normal de Colima	Escuelas primarias en donde se realizaron las prácticas.	Total
Entrevistas a docentes.	25	7	32
Entrevistas a directivos	6	6	12
Entrevistas a alumnos y alumnas	32		32
Observaciones generales	7		7
Observaciones de clases	29	36	65
Registros por Institución	99	49	148

El contenido de los registros ampliados es el siguiente:

1. Instituto superior de educación normal de Colima. (ISENCO) Entrevistas al personal directivo

No.	Persona entrevistada	Fecha y lugar de la entrevista	Propósito
1.	Director del Instituto Superior de educación normal de Colima,	28/10/99 Dirección del Instituto	Presentar el proyecto de de investigación y solicitar apoyo para realizarlo.
2.	Coordinadora de la licenciatura en Educación Primaria del ISENCO.	28/10/99 Oficina de la coordinación de la licenciatura en educación primaria.	Presentar el proyecto a fin de poder desarrollarlo. Hacer solicitud para realizar el trabajo de campo.
3.	Coordinador administrativo del ISENCO	29/10/99 Oficinas de la coordinación Administrativa	Comentar el proyecto de investigación
4.	Coordinadora de la Licenciatura en educación primaria	02/01/00 Oficina de la coordinación	Conocer las causas del uso de uniforme.
5.	Coordinador del Bachillerato pedagógico	08/02/00 Oficinas de la coordinación del Bachillerato pedagógico	Recopilar información acerca del material entregado a la Institución por parte del gobernador.
6.	Coordinador del Bachillerato Pedagógico	17/05/00 Auditorio del ISENCO	Conocer el motivo de la visita del Gobernador al plantel escolar.

Entrevistas a maestros y maestras.

No.	Persona entrevistada	Fecha y lugar de la entrevista	Propósito de la entrevista
1.	Maestra de la licenciatura en Educación Preescolar	31/08/00 Edificio B del Instituto	Recoger información en torno al origen, autor y características del mural en donde se plasmó la figura de Rafaela Suárez y su trabajo educativo.
2.	Maestra asesora del ISENCO.	4/09/00 Cubículo de la maestra-investigadora.	Comentar el proyecto de investigación
3.	Maestro responsable de la asignatura de Geografía	06/09/00 Cafetería del ISENCO	Ampliar información acerca de la organización institucional
4.	Maestra que hace las funciones de prefecta	02/01/00 Vestíbulo del edificio del ISENCO.	Complementar información acerca del uso del uniforme.
5.	Maestra Jefa de control escolar	02/01/00 Oficinas administrativas del ISENCO.	Aclarar dudas en torno a la organización de la institución
6.	Maestra que hace las funciones de prefecta	17/01/00 Vestíbulo del Instituto	Ampliar la información en torno al hecho de que no haya alumnos en la licenciatura en educación preescolar.
7.	Maestra responsable de la asignatura de C Naturales	25/01/00 Cubículo de la maestra	Solicitar la colaboración de la maestra responsable de la asignatura de Ciencias Naturales para poder observar sus sesiones de trabajo.
8.	Maestro de la asignatura de Observación y práctica IV	25/01/00 Biblioteca del Instituto.	Solicitar la colaboración del maestro responsable de la asignatura de Observación y práctica docente para poder observar sus sesiones de trabajo.
9.	Maestra Jefa de control escolar	30/01/00 Oficinas administrativas del ISENCO.	Complementar información en torno a la organización institucional
10.	Maestra responsable de la asignatura de C Naturales	25/02/00 Cubículo de la maestra	Conocer las diferentes formas en que el Instituto apoya a las estudiantes durante el embarazo.
11.	Maestra responsable de la asignatura de C Naturales	03/06/00 Cubículo de la maestra	Conocer las causas por las que estudió para maestra.

12.	Maestra responsable de la asignatura de C Naturales	23/03/00 Cubículo de la maestra	Complementar información en torno al trato y/o apoyo que reciben los alumnos que son casados y/o padres de familia.
13.	Maestro de la asignatura de Observación y práctica IV	23/03/00 Biblioteca del Instituto	Obtener datos en torno a su trayectoria docente.
14.	Maestra responsable de la asignatura de C Naturales	16/05/00 Cubículo de la maestra	Complementar información en torno a la organización y funcionamiento del Instituto.
15.	Maestra responsable de la asignatura de C Naturales	17/05/00 Cubículo de la maestra	Complementar información en torno a su trayectoria profesional.
16.	Maestra asesora	06/10/00 Vestíbulo de escuela primaria federal.	Comentar acerca de las características del proceso de observación durante las prácticas
17.	Maestra de Ciencias Naturales.	14/06/00 Cubículo de la maestra	Complementar información respecto a su relación con el alumnado.
18.	Maestro responsable de la asignatura de Observación y práctica IV	27/01/01 Biblioteca del ISENCO	Complementar información respecto a su forma de relacionarse con el alumnado.
19.	Maestra de Ciencias Naturales	23/03/00 Cubículo de la maestra	Recoger su opinión en torno a la aplicación de normas de disciplina dentro de la institución.
20.	Maestra de Ciencias Naturales	25/03/00 Cubículo de la maestra	Conocer su opinión en torno a la forma en que el personal docente del ISENCO se relaciona con el alumnado.
21.	Maestra de Ciencias Naturales	25/03/00 Cubículo de la maestra	Complementar información respecto a su forma de relacionarse con el alumnado.
22.	Maestra de Ciencias Naturales	17/05/00	Conocer algunas de las características de su formación docente.
23.	Maestro de artes plásticas que diseñó y realizó la escultura.	25/01/02 Domicilio particular del maestro	Recoger información con relación al origen y diseño de la escultura colocada en el ingreso del Instituto.
24.	Maestra asesora	08/09/02 Sala para reuniones de asesores y asesoras con los y las practicantes	Conocer la forma en que se otorgan las asesorías para dar seguimiento al proceso de prácticas.

25.	Maestra asesora	10/10/02 Sala para reuniones de asesores y asesoras con los y las practicantes	Conocer su opinión respecto a su papel como la asesora durante el proceso las prácticas estudiantiles.
-----	-----------------	---	--

Entrevistas a alumnos y alumnas.

No.	Persona entrevistada	Fecha y lugar de la entrevista	Propósito
1.	Alumna	02/01/00 Cafetería	Recoger su opinión respecto al uso del uniforme
2.	2 alumnas de segundo semestre.	17/01/00 Papelería situada frente al Instituto.	Complementar la información acerca del uso del uniforme
3.	Alumno.	02/02/00 Cafetería del Instituto	Indagar algunas de las formas de organización para realizar el trabajo extracurricular
4.	Alumno	23/03/00 Salón de clases durante el receso	Conocer las formas de participación de alumnos y alumnas de actividades deportivas
5.	Alumna.	25/03/00 Salón de clases durante el receso	Conocer su experiencia como jugadora del equipo de futbol del Instituto.
6.	Alumno	17/05/00 Salón de clases	Comentar acerca de la preparación y planificación de sus prácticas en la escuela primaria
7.	Alumna	17/0500 Cafetería del Instituto	Conocer las formas en que organiza su tiempo para poder estudiar y colaborar en las actividades doméstica y el cuidado de sus hermanos y hermanas.
8.	Alumna	18/05/00 Salón de clases durante el receso	Recopilar información acerca de la forma en que se organizan para realizar las actividades extracurriculares.
9.	Alumno	25/05/00 Cafetería del Instituto	Ampliar la información acerca de la participación de su mamá en el mercado de trabajo
10	Alumno	25/05/00 Cafetería del Instituto	Ampliar la información en torno a las razones por las que ingresó al ISENCO
11	Alumna	18/0200 Salón de clases durante el receso	Conocer el tipo de actividades que realizarán para festejar el día del maestro.
12	Jefa de grupo	18/0500 Cafetería del Instituto	Completar información en torno a los embarazos de las alumnas durante el transcurso de su asistencia al Instituto.
13	Alumno	25/05/00 Cafetería del ISENCO	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas.

14	Alumno	30/05/00 Corredor del Instituto	Ampliar la información respecto a las aportaciones económicas familiares.
15	Alumno	17/06/02 Sala para reuniones de asesores y asesoras con los y las practicantes	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
16	Alumna	17/06/02 Sala para reuniones de asesores y asesoras con los y las practicantes	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
17	Alumno	17/06/02 Sala para reuniones de asesores y asesoras con los y las practicantes	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
18	Alumna	19/06/02 Biblioteca del ISENCO	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
19	Alumna	19/06/02 Biblioteca del ISENCO	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
20	Alumno	19/06/02 Biblioteca del ISENCO	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
21	Alumna	20/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
22	Alumna	20/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
23	Alumna	20/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
24	Alumno	21/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
25	Alumno	21/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
26	Alumno	21/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
27	Alumna	24/06/02 Sala para reuniones de asesores y asesoras con los y las practicantes	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas

28	Alumna	24/06/02 Sala para reuniones de asesores y asesoras con los y las practicantes	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
29	Alumna	24/06/02 Sala para reuniones de asesores y asesoras con los y las practicantes	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
30	Alumno	26/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
31	Alumna	26/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas
32		26/06/02 Centro de cómputo del Instituto	Recoger información en torno a las aportaciones recibidas por parte de los tutores y tutoras durante las prácticas

Observaciones Generales

No.	Evento observado	Fecha y lugar de la Observación	Nombre del archivo
1	Recorrido por las Instalaciones del Instituto.	28/10/99	Diario de campo 1
2	Segundo recorrido por las instalaciones del ISENCO. Interior de las oficinas. Tomo fotografías del acceso al edificio	02/01/00	Diario de campo 1
3	Formas de convivencia y relaciones entre el personal administrativo. Revisión de fichas de inscripción del alumnado que integra el universo empírico	26/01/00 Oficinas administrativas	Diario de campo 1
4	Ensayo de ceremonia cívica realizado por el grupo que conforma el universo empírico.	31/01/00 Cancha de Voleibol	Diario de campo 4
5	Ceremonia de entrega de becas a los y las estudiantes por parte del Gobernador del estado.	17/05/00 Auditorio del ISENCO	Diario de campo No 4
6	Ensayo de ceremonia cívica realizado por el grupo que conforma el universo empírico.	17/05/00 Cancha de voleibol	Diario de campo No 4
7	Ceremonia cívica para conmemorar el 134 aniversario del natalicio del Prof. Gregorio Torres Quintero	25/05/00 Patio de ceremonias del Instituto	Diario de campo 4

Observaciones realizadas durante las clases

No.	Evento observado	Fecha y lugar	Registro
1.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	30/11/99 Aula del ISENCO	Diario de campo
2.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	30/01/00 Aula del ISENCO	Diario de campo
3.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	31/01/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 1
4.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	31/01/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 1
5.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	02/02/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 3
6.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	14/02/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 3
7.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	14/02/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 3
8.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	21/02/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 3
9.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	22/02/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 3
10.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	01/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 4
11.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	01/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 4
12.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	02/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 4
13.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	05/03 /00 Aula del ISENCO	Diario de campo 4
14.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	06/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 4
15.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	06/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 4
16.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	08/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 4
17.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	08/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 5
18.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	21/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 5
19.	Sesión de trabajo en la que alumnos y alumnas planifican sus prácticas. Son coordinados por el responsable de la asignatura de Observación y práctica docente IV	22/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 5
20.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	23/03/00 Aula del ISENCO	Diario de Campo 5
21.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	25/03/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 5
22.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	03/05/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 5
23.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	10/05/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 5
24.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	17/05/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 6

25.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	24/05/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 6
26.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	31/05/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 6
27.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	01/08/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 6
28.	Sesión de trabajo de la asignatura de Ciencias Naturales	04/08/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 6
29.	Sesión de trabajo de la asignatura de Observación y práctica docente IV	04/08/00 Aula del ISENCO	Diario de campo 6

2. Escuelas Primarias en donde se realizaron las prácticas del estudiantado normalista.

Relación de escuelas

No. de la escuela	Tipo de escuela	Ubicación	Ciudad
01	Urbana Federal. Organización completa	Colonia popular, antes zona ejidal	Colima, Col.
02	Urbana Federal	Colonia popular	Colima, Col.
03	Urbana Federal	Colonia popular/ Fraccionamiento habitacional	Colima, Col.
04	Urbana Estatal	Centro de la ciudad	Colima, Col.
05	Urbana Federal	Centro de la ciudad	Villa de Álvarez, Col.
06	Urbana Federal	Centro de la ciudad	Colima, Col.

Entrevistas a maestras y maestros

No.	Persona entrevistada	Fecha y lugar de la entrevista	Propósito
1.	Maestra de 4º grado.	25/03/00 Vestíbulo de la escuela primaria No. 6	Conocer su opinión en torno al papel que desempeña como tutora durante las prácticas estudiantiles.
2.	Maestra de 3er. grado.	25/03/00 Vestíbulo de la escuela primaria No. 6	Su papel como madre de familia y maestra.
3.	Maestro de educación física.	30/05/00 Cancha de la escuela primaria No. 6	Características del programa de educación física.
4.	Maestra de 1er grado.	30/05/00 Corredor de la escuela primaria No. 6	Conocer su opinión en torno al papel que desempeña como tutora durante las prácticas estudiantiles.
5.	Maestra 2º grado	02/06/00 Aula de escuela primaria No. 3	Conocer su opinión en torno al papel que desempeña como tutora durante las prácticas estudiantiles.
6.	Maestro de 5º grado.	02/06/00 Aula de escuela primaria No. 1	Conocer su opinión en torno al papel que desempeña como tutora durante las prácticas estudiantiles.
7.	Director de la escuela primaria No. 1	06/10/00 Dirección de escuela primaria No. 1	Solicitar permiso para observar las prácticas.
8.	Maestra 5º grado	07/12/00 Aula de escuela primaria. No. 1	Clarificar dudas en torno al programa de desayunos escolares

Observaciones de clases

No.	Evento observado	Fecha y lugar de la Observación	Persona	Nombre del archivo
1.	Observación de práctica en grupo de 1er grado. Asignatura: Matemáticas	29/05/00 Aula de la escuela primaria estatal. No 6	Alumna	Diario de campo 7
2.	Ceremonia cívica	29/05/00 Patio cívico escuela primaria No., 6	Comunidad escolar	Diario de campo 7
3.	Observación de práctica en el grupo de 4º grado Asignatura: Geografía	29/05/00 Aula de la escuela primaria estatal. No 6	Alumna	Diario de campo 7
4.	Observación de práctica en el grupo de 1er grado, Asignatura: Educación física	30/05/00 Cancha de la escuela primaria Federal No 4	Alumna	Diario de campo 7
5.	Observación de práctica en el grupo de 1er grado Asignatura: Español	30/05/00 Aula la escuela primaria No 4	Alumna	Diario de campo 7
6.	Observación de práctica en el grupo de 4º grado Asignatura: Matemáticas	31/05/00 Aula de la escuela primaria estatal. No 4	Alumno	Diario de campo 7
7.	Observación de práctica en el grupo de 1er. grado Asignatura: Español	31/05/00 Aula de la escuela primaria estatal. No. 4	Alumna	Diario de campo 7
8.	Observación de práctica en el grupo de 4º. Grado	01/06/00 Aula de la escuela primaria estatal No. 4	Alumno	Diario de campo 8
9.	Observación práctica en el grupo 1er. grado Asignatura Educación Física	01/06/00 Patio de ceremonias escuela primaria No 6	Alumna	Diario de campo 8
10.	Práctica en el grupo 4o grado Asignatura: Historia	02/06/00 Aula de la escuela primaria No 6	Alumno	Diario de campo 8
11.	Observación práctica en el grupo 1er grado Asignatura: Educación Física	02/06/00 Patio de la escuela primaria No 6	Alumna	Diario de campo 8
12.	Observación de práctica en el grupo de 2º grado Asignatura: Historia	02/06/00 Aula de la escuela primaria No 6	Alumno	Diario de campo 8
13.	Observación de práctica en el grupo de 4º grado Asignatura: Educación Física.	05/06/00 Cancha de la escuela primaria No. 5	Alumna	Diario de campo 8
14.	Observación de práctica en el grupo de 4º grado Asignatura: Geografía	05/06/00 Aula de la escuela primaria No. 5	Alumna	Diario de campo 9
15.	Observación de práctica en el grupo de 3er grado. Asignatura: Matemáticas	05/06/00 Aula de la escuela primaria federal No. 1	Alumno	Diario de campo 9

16.	Observación de práctica 3er. grado. Juegos de mesa y juegos organizados. (Día lluvioso, escasa asistencia del alumnado)	06/06/00 Aula de la escuela primaria federal No. 5	Alumno	Diario de campo 9
17.	Observación de práctica en el grupo de 1er.grado. Juegos de mesa y juegos organizados. (Día lluvioso, escasa asistencia del alumnado)	06/06/00 Aula de la escuela primaria federal No. 5	Alumno	Diario de campo 9
18.	Observación de práctica en el grupo de 4º grado. Asignatura: Español	06/06/00 Aula de la escuela primaria federal No. 5	Alumna	Diario de campo 9
19.	Observación de práctica en el grupo de 2º grado. Asignatura: Español	06/06/00 Aula de la escuela primaria federal No. 5	Alumno	Diario de campo 9
20.	Observación de práctica en el grupo de 2º grado. Asignatura: Geografía	19/06/00 Aula de la escuela primaria federal No. 5	Alumno	Diario de campo 10
21.	Observación de práctica en el grupo de Grupo 5º grado. Asignatura: C. Naturales	05/10/00 Aula de la escuela primaria federal I	Alumna	Diario de campo 10
22.	Observación de práctica en el grupo de 3er grado. Asignatura: Español	06/10/00 Aula de la escuela primaria federal No1	Alumna	Diario de campo 10
23.	Observación de práctica en el grupo de 2o. grado Asignatura: Educación física.	06/10/00 Cancha de la escuela primaria No. 1	Alumno	Diario de campo 10
24.	Observación de práctica Español Grupo 3er. grado	07/10/00 escuela primaria Federal No. 1	Alumno	Diario de campo 10
25.	Observación de práctica Español Grupo 3er. grado Asignatura: Geografía	Aula de la escuela primaria Federal No. 1	Alumna	Diario de campo 10
26.	Comunidad escolar	25/11/00 Patio cívico escuela primaria No.1	Comunidad escolar	Diario de campo 11
27.	Observación de práctica Matemáticas grupo 6o. grado	06/12/00 Aula de la escuela primaria No. 1	Alumno	Diario de campo 11

28.	Observación de práctica Español grupo 1er. grado	06/12/00 Aula de la escuela primaria Estatal No. 4	Alumna	Diario de campo 11
29.	Observación de práctica Español grupo 4o. grado	07/12/00 Aula de la escuela primaria No. 1	Alumno	Diario de campo 11
30.	Observación de práctica Español grupo 1er. grado	07/12/00 Vestíbulo de la escuela primaria No. 1	Alumno	Diario de campo 11
31.	Observación de práctica 5º. grado Asignatura Matemáticas	07/12/00 Aula de la escuela primaria No. 1	Alumno	Diario de campo 11
32.	Observación de práctica 6º. grado Asignatura Matemáticas	07/12/00 Aula de la escuela primaria No. 1	Alumno	Diario de campo 12
33.	Observación de práctica 5º. grado Asignatura Matemáticas	11/12/00 Aula de la escuela primaria No. 1	Alumna	Diario de campo 12
34.	Ceremonia cívica	11/12/00 Patio de la escuela primaria Federal No. 1	Comunidad escolar	Diario de campo 12
35.	1 Observación de práctica 1er. grado. Asignatura: Ciencias Naturales	11/12/00 Aula de la escuela primaria No.	Alumno	Diario de campo 12

