



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur
Departamento de Investigaciones Educativas

**DIMENSIONES FORMATIVAS EN UNA NORMAL RURAL: LAS PRÁCTICAS
ESCOLARES Y EL INTERNADO**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias
en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

Rodríguez Rivera Diana Karina
Licenciada en Educación Primaria

Directora de tesis

Dra. Mercado Maldonado Ruth
Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Febrero de 2015

Calzada de los tenorios 235, Col. Granjas Coapa, CP. 14330, Apartado Postal 86-335,
México D.F. Tel. 54 83 28 00, fax 56 03 39 57

Agradecimientos

La tesis que presentamos, representa el fruto de un arduo trabajo el cual estuvo acompañado por varias personas.

Agradezco a la Dra. Ruth Mercado por las orientaciones, las sesiones inagotables, las constantes lecturas a las diversas versiones del escrito, la persistencia y dedicación en los distintos momentos de construcción de este trabajo. Gracias por ayudarme a explorar los senderos de la investigación.

Al Dr. Block por el tiempo que destinó a la lectura, los comentarios y recomendaciones durante el proceso de construcción de la tesis. Asimismo agradezco a la Dra. Gabriela Czarny por su disposición para leer este trabajo y por sus sugerencias y observaciones al mismo.

A la Dra. Elsie Rockwell y la Dra. Alicia Civera por su compartir sus documentos de archivo en diferentes momentos.

A Rosa María Martínez por sus orientaciones en todos los trámites necesarios y, a Esther Jiménez por su apoyo y amabilidad, ellas hicieron menos complicado el trayecto por la maestría.

A mis padres Juventino y Juana quienes en todo momento me han demostrado su comprensión, confianza y apoyo, sobre todo cuando más complicado parecía este camino. A mis hermanas Erika y Mónica y a mi sobrina Nadezhda quienes siempre me alentaron a continuar. A Javier por su amor y preocupación compartida siempre.

A mis amigos que me acompañaron durante este viaje: Joel, Israel, Edmundo, Marisol, Gerónimo y Cecilia.

A las normalistas rurales por compartir algunas de sus experiencias, por su hospitalidad y disposición en todo momento.

En muchos sentidos todos ellos presenciaron satisfacciones y preocupaciones.

Resumen

El estudio se plantea la importancia de aportar conocimiento sobre las normales rurales como instituciones formadoras de docentes, tarea central que comparten con las demás normales del subsistema, bajo los mismos planes de estudio. Sin embargo, las especificidades de estas normales implican diferencias importantes en la formación de futuros docentes, las cuales están aún por investigarse y es éste uno de los motivos para realizar el trabajo.

En esta investigación etnográfica se analizan los procesos formativos de estudiantes de magisterio en normales rurales mexicanas, a partir del espacio singular de la normal rural Benito Juárez de Panotla, Tlaxcala. El trabajo está centrado en dos dimensiones de la formación inicial de las estudiantes, la que tenía lugar en las relaciones construidas entre las jóvenes en el internado articulada con la que se desarrollaba durante las prácticas escolares en la primaria. Se identifican también procesos históricos de continuidad y cambio en los significados de las prácticas sociales y condiciones para la vida y trabajo académico de estudiantes y profesores de la normal rural.

Las relaciones entre las estudiantes al vivir en el internado son analizadas conceptualmente como una comunidad de práctica. Se muestra que esas relaciones posibilitaban la formación de las normalistas dentro de formas de trabajo colaborativo que les implicaba desarrollar autonomía como individuos que se responsabilizan de sí mismos, de sus estudios y de su participación organizada en la operación de la escuela.

Este trabajo igualmente focaliza los procesos formativos para la docencia que se desarrollaban durante las prácticas del preservicio de las jóvenes al final de la licenciatura en educación primaria bajo el plan 1997. Analíticamente se concibe que estas prácticas se instalan en la intersección de dos culturas, la de la normal y la escuela primaria. Se analizan las relaciones entre quienes participaban en las prácticas: estudiantes, asesores de la normal y tutores de las primarias, así como aquello que las jóvenes describían haber aprendido sobre la escuela, los alumnos y la docencia.

Palabras clave: formación docente, normal rural, prácticas escolares, culturas escolares.

Abstract

The study expound the importance of providing knowledge on rural normal school and teacher training institutions, central task they share with other rural normal subsystem, under the same curriculum. However, the specificities of these rural normal involve significant differences in the training of future teachers, which are yet to be investigated, and this is one reason for the job.

In this ethnographic research training processes of student teachers are discussed in rural normal Mexican, from the unique space of rural normal Panotla Benito Juárez, Tlaxcala. The study focuses on two aspects of initial training of students, which took place in relationships built between youth at boarding school, along with that developed during practice in primary school. Historical processes of continuity and change in the meanings of social practices and conditions for life and academic work of students and teachers of normal rural are also identified. Relationships between students at boarding are conceptually analyzed as a "community of practice".

Relationships between students at boarding are conceptually analyzed as a "community of practice". It is shown that these relationships enable the formation of normalistas within forms of collaborative work involving them develop autonomy as individuals who take responsibility for themselves, their studies and their organized participation in the operation of the school.

This study also focused training processes for teaching that developed during preservice social practices of young at the end of the degree in elementary education under the 1997 plan. Analytically it is conceivable that these practices are at the intersection of two cultures; the normal rural and elementary school. Relations between those involved in the practices are analyzed: students, counselors normal rural and tutors of elementary schools, and describing what girls have learned about the school, students and teaching.

Keywords: teacher training, rural normal school, school practices, school culture.

INDICE

Introducción	7
-Referentes conceptuales.....	11
-Perspectiva etnográfica: trabajo de campo y archivo etnográfico.....	13
-Procedimientos analíticos.....	17
Capítulo I. La normal rural del estudio como institución formadora de maestros	19
1. La normal rural Benito Juárez: institución formadora y parte de las normales rurales mexicanas.....	21
2. La formación docente inicial en los planes de estudio 1984-2012	35
2.1 El Plan de estudios 1997 y el espacio curricular dedicado a las prácticas escolares en 7° y 8° semestres.....	38
Capítulo II. Ser estudiantes en el internado de la normal rural: formación para la vida y para la docencia	43
1. La decisión de ingresar a la normal: la familia y la situación económica de las estudiantes.....	45
1.1 Elección de la profesión.....	46
1.2 Primeras experiencias en el internado y la añoranza del hogar.....	53
- La semana de “prueba”, aprender con las más expertas.....	59
2. Las estudiantes organizan su vida en el internado: posibilidades de autonomía.....	64
2.1 El internado como espacio de formación colectiva académica y personal.....	66
- Construcción de autonomía y lazos afectivos.....	72
2.2 El Comité Estudiantil como “fuente de vida”: organización y funciones	74
- Responsabilidades y trabajos de los Comités y sus carteras.....	80
Capítulo III Aportes de las prácticas preservicio a la formación docente inicial: entre las culturas de la normal rural y la escuela primaria	94
1. Actividades académicas para las prácticas en los semestres séptimo y octavo con el P97.....	97
1.1 Configuración de las prácticas escolares.....	105
- La asignación de los asesores en la normal.....	105
- Conformación de los grupos de estudiantes, elección de las escuelas y de los tutores.....	110

2. El ir y venir entre la normal y la primaria en las prácticas escolares: asesores y estudiantes de la normal y tutoras de la primaria.....	115
2.1 Perspectivas de los integrantes de la triada sobre las prácticas preservicio.....	117
- Orientaciones y sugerencias a las estudiantes: los asesores y las tutoras.....	123
2.2 Las estudiantes describen sus aprendizajes sobre algunas dimensiones del trabajo docente.....	129
- Acerca del trato y el conocimiento sobre los niños: la enseñanza centrada en ellos	130
- La atención de los padres de familia.....	135
- Dificultades durante la enseñanza: la complejidad de los contenidos y el uso de los tiempos escolares.....	138
Conclusiones	140
Bibliografía	147
Anexos	i

Introducción

El presente estudio centra su interés en los procesos formativos por los que transitan las estudiantes de una normal rural, a la cual concebimos como institución formadora de docentes y parte de la historia de estas escuelas en el país. La investigación tuvo lugar con estudiantes y profesores de la normal rural Benito Juárez, de Panotla Tlaxcala, con el Plan de estudios 1997 (P97) para la licenciatura en educación primaria.

La normal del estudio, con las demás normales rurales que aún quedan en México, es parte del subsistema de educación normal, conformado con distintas modalidades como las indígenas y las interculturales, entre otras. Así mismo, las normales rurales son instituciones de educación superior para la formación de profesores en alguna de las licenciaturas, por ejemplo en educación preescolar, primaria, secundaria o especial, entre algunas más que funcionan en México. Al igual que en las normales urbanas, los estudiantes de normales rurales se forman desde hace tiempo y aún en el año de esta investigación (2013), con planes de estudios comunes. Sin embargo, pese a esas cuestiones que tienen en común las normales rurales con las demás del subsistema, las particularidades específicas de estas instituciones implican diferencias importantes en la formación de los estudiantes como futuros docentes, las cuales están aún por investigarse y es éste uno de los motivos para realizar el presente trabajo.

Las normales rurales tienen sus orígenes en los años veinte del SXX después de la revolución mexicana y han representado la única opción educativa de educación superior y formación docente para la mayoría de los jóvenes en el medio rural cuyas condiciones económicas y sociales son precarias. Existen trabajos que han indagado sobre la historia de las escuelas normales rurales mexicanas que dan cuenta de algunos procesos constitutivos originarios de estas instituciones que fueron sostén de la política educativa y que actualmente ocupan un lugar secundario dentro de nuestro sistema de formación docente (Acevedo, 2011; Arnaut, 1998a, 1998b; Civera, 2004, 2006a, 2006b, 2008b, 2008c, 2010; Greaves, 2008; Herrera, 2003; Padilla, 2009; Rockwell, 2007a). Dichos trabajos aportan a nuestros análisis la posibilidad de advertir en algunas de las prácticas sociales presentes en la normal rural del estudio ciertas continuidades y por supuesto cambios en los significados que para las estudiantes y profesores tiene trabajar y estudiar para la formación docente en condición de interno en la normal rural. No obstante, los propios estudios históricos sobre las normales

rurales se han detenido hace décadas y han quedado en el olvido los últimos cincuenta años de esa historia.

Por otro lado es prácticamente inexistente la investigación sobre la formación de los estudiantes en este tipo de instituciones, cómo transitan por planes de estudio que invisibilizan las condiciones específicas de la vida en común y de los trabajos que comprende la vida en un internado articulada con el trabajo académico, qué significa ser estudiantes de magisterio en condiciones de extrema precariedad dado el origen campesino o indígena de muchos jóvenes que viven en estas escuelas; qué expectativas los alientan para hacer estudios superiores donde las normales rurales representan la única opción para muchos de ellos por contar con internado; cómo resuelven los estudiantes y sus profesores los requerimientos necesarios para subsanar los costos de las actividades académicas entre las cuales están por ejemplo, las prácticas de preservicio, sin contar con los recursos materiales necesarios.

Nos planteamos por tanto aportar conocimiento sobre estas cuestiones referidas a las normales rurales en tanto instituciones formadoras de docentes así como de los contenidos específicos en los procesos formativos académicos y personales que ahí tienen lugar. En ese trabajo nos alejamos de los estereotipos que entorpecen la posibilidad de construir conocimiento fundamentado sobre las realidades educativas de nuestro país, entre ellas la formación docente en normales rurales.

Así mismo, el estudio se sitúa en un área de investigación relativamente reciente sobre los procesos formativos cotidianos que tienen lugar en la experiencia del preservicio durante la formación docente inicial en nuestro país. Específicamente interesa identificar algunos de esos procesos que se objetivan en una normal rural mediante la participación de las estudiantes en el internado y en las prácticas escolares que realizan como parte de su formación con un plan de estudios determinado.

Analizar las prácticas escolares de las estudiantes de magisterio es fundamental ya que en el campo de la formación inicial de docentes es uno de los aspectos más debatidos, aunque se coincide en el ámbito internacional y nacional en señalar la importancia de la formación práctica, no sólo para la formación profesional de maestros, sino para otras profesiones (Tardif, Maurice, M. Figueroa, L. Cividini, M., y D. Mujawamariya (2000).

En ese sentido el estudio se centra en dos dimensiones de la formación de las estudiantes de la normal rural Benito Juárez, la que tenía lugar en el internado de la normal y la que se desarrollaba en la escuela primaria donde efectuaban sus prácticas preservicio durante los dos últimos semestres de los ocho que conformaban la licenciatura en educación primaria con el P97, vigente desde 1997 hasta el año 2012.

Denominamos preservicio a las prácticas que las estudiantes realizaban con un grupo de alumnos en las primarias durante su último año de la carrera (Estrada, 2009). En el P97 con el que estudiaron las jóvenes normalistas existía una línea curricular para el acercamiento a la escuela y al trabajo docente en condiciones reales que culminaba con los dos últimos semestres (séptimo y octavo) dedicados a las prácticas en aula con la guía de las tutoras de primaria y los asesores de la normal. Esas tres figuras (estudiantes, tutoras y asesores) son consideradas aquí como integrantes de la “triada de la formación docente inicial” (Wilson, 2006 en Estrada y Mercado, 2008; Mercado 2010).

Uno de los propósitos de este trabajo es documentar etnográficamente el tránsito constante de las estudiantes y sus asesores durante las prácticas entre dos instituciones educativas la norma rural y la primaria, así como analizar las perspectivas de cada participante a ese respecto. Para el análisis retomamos la noción teórica de culturas escolares para identificar cómo durante sus estudios profesionales, las futuras docentes transitaron en dos espacios culturalmente distintos en los dos últimos semestres de los ocho que conforman la licenciatura así como los efectos formativos que cada una asignaba a esa participación.

Concebimos que las prácticas de las futuras docentes tenían lugar en la intersección de estos dos espacios culturales distintos; así mismo, miramos la “escuela concreta y específica” donde “adquiere existencia real, disímbola, compleja y heterogénea, lo que se supone que debe ser y hacerse en la escuela” (Mercado, 2003: 103). A quienes participan de estas prácticas, profesores y estudiantes los concebimos como sujetos diversos, con historias particulares, sociales e históricas. Sus apropiaciones de las realidades escolares constituyen procesos de aprendizaje conformados por el continuo intercambio entre lo individual y lo colectivo, a partir de un contexto particular pero con implicaciones sociales más amplias.

Entre las investigaciones referentes a este campo, se encuentran aquellas centradas en la formación docente y su vínculo con el ejercicio profesional. También las hay dirigidas a las orientaciones de los planes de estudio y perfil deseado del profesorado, otras dedicadas a la importancia de los estudiantes como actores con historias personales; y algunas más de corte histórico que dan cuenta de la conformación de las normales en el medio rural y urbano.

Por su parte, Pinto (2013) en su estudio analizó los procesos históricos, políticos y sociales en los que participaron los formadores de docentes en la normal rural de Chiapas en distintas épocas en esa escuela.

Estudios como los de Mercado (2010), Estrada (2009) e Hilario (2011) muestran cómo una parte del conocimiento de las estudiantes del magisterio se construye en el contexto de la práctica, la cual les permite introducirse al aprendizaje de disciplinas asociadas a la educación y a las condiciones reales de la vida escolar. Al respecto Rockwell y Mercado (2003), Ávalos (2007), Espinosa (2007) y Mercado (2010), plantean la idea de que la formación docente es un proceso continuo (Schön, 1992), que incluye los estudios iniciales profesionales que han de incorporar la práctica en condiciones reales de trabajo y que se trata de un proceso que continúa durante el posterior ejercicio profesional.

Dentro de las investigaciones reportadas, se encuentran otras que centran sus análisis en los planes y programas de estudio para la formación de maestros, en los perfiles docentes planteados y los criterios que han prevalecido sobre cómo se debe formar (Arnaut, 1993; Meneses, 1992; Rosas, 2000). Otros estudios indagan en la formación que para la enseñanza aportan algunos de los planes de estudio de los últimos treinta años en nuestro país. Por ejemplo, los de Mercado (1994, 2000) y Czarny (1999, 2003) que analizan los cambios en los planes de estudio para la formación docente, encuentran que la línea pedagógica del plan de 1984 en nuestro país (P84) incorporaba centralmente contenidos teóricos y una formación para la investigación, mientras que el P97 destacó el acercamiento de los alumnos a la escuela primaria a partir de las prácticas preservicio.

En el presente estudio asumimos que la formación profesional es un proceso inconcluso donde siempre está presente la construcción de nuevos saberes en los escenarios de participación¹. Para analizar dichos procesos resulta importante acercarse a los contextos particulares donde tienen lugar, bajo el supuesto de que si bien no se trata de generalizar, sí pueden los estudios singulares aportar luces sobre lo que acontece en otros lugares, reconociendo la especificidad de cada caso.

Esta tesis comprende tres capítulos, en el primero situamos los antecedentes de la normal rural del estudio en relación con la conformación de estas escuelas en nuestro país. Planteamos que la normal rural Benito Juárez, comparte características con otras normales rurales debido a que su constitución histórica se relaciona con los proyectos educativos nacionales que les dieron origen, con las sucesivas reformas al sistema de formación de docentes en el país, con los diferentes campos disciplinarios

¹ Para Lave y Wenger el aprendizaje se construye en las comunidades de práctica por lo que el componente fundamental de la formación profesional es la experiencia. De esta manera los saberes se construyen continuamente en un tiempo y espacio determinado, en las acciones cotidianas de la práctica. (Lave y Wenger, 1991; Lave 2001).

propuestos en ellas, las características de los planes de estudio, las disposiciones laborales para los egresados, entre otras. Además indagamos el área curricular dedicada a las prácticas escolares en el P97 con el que fueron formadas las normalistas del estudio. En este aspecto resulta relevante considerar los cambios curriculares a la formación inicial presentes también en la normal rural del estudio y que tuvieron lugar en 1984, 1997 y 2012.

En el segundo capítulo analizamos las percepciones de las estudiantes acerca de su vida, estudios y trabajos en el internado de la normal rural y cómo identificaban la dimensión formativa de esa experiencia. El análisis está centrado en las experiencias de las jóvenes como estudiantes de magisterio y en las relaciones creadas entre ellas basándonos conceptualmente en la noción de comunidad de práctica planteada por Lave y Wenger (1991) y Wenger (2001). La revisión de las relaciones entre las estudiantes a la manera de una comunidad de práctica permite conocer qué significaba para ellas y su formación, la necesidad que el internado impone en cuanto a organizar la vida colectivamente para subsistir en ese espacio y continuar con sus estudios.

Finalmente, en el tercer capítulo presentamos los procesos de participación de estudiantes, asesores y tutoras en las prácticas realizadas en la escuela básica. Mostramos las diferentes perspectivas de los integrantes de la "triada" acerca de las prácticas y del significado que para cada uno tenían éstas en la formación de las futuras docentes. Igualmente describimos analíticamente lo que cada una de estas figuras aportaba para esas prácticas, así como los conflictos que les implicaba llevarlas a cabo. Destaca en este capítulo, aquello que las jóvenes identificaban como aprendizaje acerca de la complejidad de la enseñanza, de la relación con los niños y de los contenidos a enseñar.

- Referentes conceptuales

Para analizar los procesos formativos de las estudiantes de la normal rural Benito Juárez, nos apoyamos en varios conceptos inscritos en una visión sociocultural de los procesos educativos. Una noción importante para mirar las prácticas cotidianas de los sujetos del estudio fue la noción de saber cotidiano de Heller (1977). En su propuesta teórica, Heller concibe al hombre como un "sujeto histórico que se apodera de los usos sociales" del momento y el lugar dónde se ubica. Para este trabajo, reconocemos el papel del sujeto en la conformación de realidades heterogéneas y la apropiación que éste hace de esas realidades. Al respecto la autora explica que "del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar en la época y en el ambiente

determinado” (Heller, 1977: 333). Desde esa visión nos acercamos a los significados que tenían las acciones desarrolladas para cada uno de los participantes en los procesos que estudiamos. Las aportaciones de esta autora sobre la vida cotidiana nos ayudó a entender que tanto la normal rural como en las prácticas de las estudiantes en la primaria “en el ámbito de la vida cotidiana los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales ocurridas en el pasado” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 72).

Desde la perspectiva teórica con la cual abordamos los procesos formativos en estos dos ámbitos escolares, tomamos en cuenta las referencias teóricas acerca de culturas escolares de Julia (1995) y Sewell (2005). Nos planteamos que los procesos formativos de las estudiantes tuvieron lugar en la normal rural y la primaria concebidas como espacios con producciones culturales específicas y con relativa coherencia (Rockwell, 2004). Igualmente nos apoyamos en la idea de que las prácticas de preservicio tenían lugar en la intersección entre dos culturas escolares, la de la normal y la de primaria (Mercado, 2010).

En este estudio además fue relevante mostrar que estudiantes, asesores y tutoras se involucraron en procesos de aprendizaje. Para entender que dicho proceso existe mediante la participación, fueron importantes las aportaciones teóricas sobre aprendizaje situadas desarrolladas por Lave y Wenger (1991) y Lave (2001), Rogoff (1993), Schön (1992) y Wenger (2001) principalmente. Desde esta mirada se concibe el aprendizaje como:

“un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual [...] significa entre otras cosas que, está mediado por las diferencias de perspectiva entre los coparticipantes. Es la comunidad, o al menos aquellos que participan en el contexto de aprendizaje, quienes aprenden bajo esta definición” (Hanks, en Lave y Wenger, 1991: 21).

Así, podemos decir que el aprendizaje se encuentra asociado a la participación en un lugar determinado, supone la presencia de sujetos que participan en actividades específicas que le dan sentido a su vida. Siguiendo a estos autores, el aprendizaje se encuentra asociado con la participación en las comunidades de práctica donde tienen lugar las relaciones entre los participantes. Participar en una comunidad de práctica alude “al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que participan en este proceso. Sugiere por igual acción y conexión” (Wenger, 2001: 80). Estas comunidades de práctica siguiendo a Wenger, “se desarrollan en contextos más amplios –históricos, sociales, culturales, institucionales – con unos recursos y unos límites concretos” (2001: 106).

En este orden de ideas, una comunidad de práctica está constituida por tres elementos: “un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido”. Para el caso que nos ocupa, esta noción de comunidad de práctica fue orientadora para explicar algunos de los sentidos implicados en las relaciones que se desarrollaron entre las jóvenes del estudio, en el internado de la normal rural.

Para comprender los procesos de participación de las estudiantes en las escuelas primarias mediante sus prácticas de preservicio usamos la noción teórica de “participación periférica legítima”. Este concepto nos ayudó a entender que “los principiantes inevitablemente participan en comunidades de especialistas y el dominio del conocimiento y habilidad requiere, de los recién llegados, moverse hacia una participación plena en las prácticas socioculturales de la comunidad” (Lave y Wenger, 1991:1). Esto es, las estudiantes durante sus prácticas escolares actuaban como aprendices junto a sus tutoras y asesores como sujetos más hábiles que los novatos y que pueden tener, usando palabras de Rogoff, “una visión más amplia de las características de la actividad” (1993: 67).

Finalmente nos apoyamos en los aportes de Bajthín (1989), propuestos por Mercado (2002) acerca del carácter de construcción social de la palabra, para entender el carácter histórico y plural de las percepciones de estudiantes y profesores del estudio, en tanto que sus “voces” no son sólo producto de su historia individual, sino de una historia más amplia, social y colectiva. Según Bajthín “en todos los dominios de la vida y de la creación ideológica, nuestra palabra se ve sobre cargada de palabras ajenas [...]. En tales conversaciones existe, a cada paso, una “cita” o una “referencia” a lo que ha dicho determinada persona (en Mercado, 2002: 14-15).

- Perspectiva etnográfica: trabajo de campo y archivo etnográfico

En esta investigación, analizamos desde un enfoque etnográfico, los procesos formativos por los que transitaban estudiantes de la normal rural “Benito Juárez”, ubicada en la comunidad de Panotla del estado de Tlaxcala. Igualmente registramos los procesos de participación de estudiantes, asesores de la normal y tutoras de primarias durante las prácticas escolares de las primeras. Debido a que nos interesamos en registrar y analizar sucesos cotidianos, usamos la etnografía al considerar que ésta implica “establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que define la

empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual, una especulación elaborada en términos de [...] descripción densa” (Geertz, 1987: 21).

Desde esta perspectiva analizamos las expresiones sociales que son inexplicables en la superficie “lo que la gente hace, cómo se comporta, como interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones” (Woods, 1986: 18). Para “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell y Mercado, 2003), recurrimos a observaciones y entrevistas con la intención de conservar la riqueza de las relaciones particulares. Este proceso implicó más que un “ir a observar” lo que ocurría en la normal rural diariamente, un trabajo teórico paralelo para construir una descripción etnográfica (Rockwell, 2009).

En este sentido explica Rockwell (1980) que al realizar un estudio etnográfico se debe tener presente “que el contexto particular en el cual se realiza la investigación forma parte de una “totalidad” mayor que en alguna medida lo determina” (1980: 12). Esto metodológicamente nos llevó a enriquecer la información recabada en el trabajo de campo al identificar que existían situaciones históricas, económicas y sociales similares en otras escuelas normales rurales del país. Por tanto, pretendemos poner de manifiesto que cada región posee condiciones y ritmos que las hacen diferentes de otras y que sin embargo no son totalmente distintos. Siguiendo a Rockwell, “los periodos y las tendencias propuestas como válidas para todo el país encubren una realidad heterogénea. Las historias regionales han permitido descubrir y describir esa heterogeneidad, cuestionando los sesgos, las conclusiones y los periodos establecidos” (Rockwell, 2006:51).

Para efectuar el trabajo de campo se identificaron las normales rurales más cercanas al Distrito Federal que contaran con la Licenciatura en Educación Primaria. Se decidió en el Seminario de Tesis que el estudio se realizara en la normal rural Benito Juárez de Tlaxcala. Una vez obtenido el permiso del director y la subdirectora académica de la normal rural y después de hablar con las estudiantes, se comenzó la investigación.

El trabajo de campo se realizó en el ciclo escolar 2012-2013, cuando las jóvenes con quienes trabajamos cursaban el 8° y último semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con el P97, cuando había iniciado la implementación del plan de estudios 2012 (P12) para la educación normal. Aunque las conversaciones con las estudiantes y los asesores se realizaron en ese semestre, los relatos de ellos remitían a sus experiencias tanto en el 7° semestre como en el 8°, periodo en el que practicaban en las primarias. Durante el trabajo de campo de marzo a agosto de 2013,

se realizaron 13 entrevistas -siete con estudiantes, tres con asesores, dos con autoridades de la normal y una con un habitante cercano a la escuela-.

Además, se continuaron algunas conversaciones con tres de las jóvenes del estudio en 2014, cuando ya eran egresadas y trabajaban como docentes de primaria en el Distrito federal. Igualmente en 2014 se tuvieron conversaciones con dos estudiantes del normal rural Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero.

Adicionalmente, casi al inicio del estudio en 2012 se sostuvieron conversaciones con cuatro egresados de la normal rural Luis Villarreal de El Mexe, Hidalgo (cerrada desde años antes). Todas estas conversaciones que no estaban planificadas en el trabajo de campo aportaron información relevante para el análisis descrito en la presente investigación.

La normal rural Benito Juárez, al momento del estudio contaba con 38 docentes encargados de atender a las 342 alumnas de 1° a 4° grado y con 69 trabajadores quienes daban mantenimiento a la escuela (veladores, cocineros, prefectos, jardineros, administrativos, entre otros). La normal rural ocupa una extensión aproximada de 13 hectáreas, cuenta con aulas, además de biblioteca, salón de cómputo y de danza, auditorio, sala audiovisual, dirección, coordinación administrativa, salón de reuniones, salón de música, cubículo del comité estudiantil, cubículos para los docentes, alberca, estacionamiento, cancha de fútbol, pista de atletismo, cancha de básquetbol -también usada para realizar las ceremonias cívicas-, área de cultivo, área para la cría de animales de corral, cafetería, taller de carpintería y taller de costura. Para el internado existen instalaciones como cuarto de lavado, comedor, panadería, área de dormitorios para las alumnas, otra para los jóvenes provenientes de otras normales rurales del país que visitan la normal rural y quince pequeños departamentos para el mismo número de docentes que viven en el internado (Anexo I).

Durante el estudio, una de las personas clave para este trabajo fue la subdirectora académica quien proporcionó información acerca de las alumnas y los asesores que conformaban el último semestre de la licenciatura, autorizó el recorrido por las instalaciones de la escuela y facilitó el contacto con algunos docentes y estudiantes de ese semestre. Para identificar a las personas que participarían en la investigación, se conversó con los asesores Víctor, Francisco, Miguel, Mónica, Susana y Ángeles², cada uno responsable de un grupo de estudiantes (entre 10 y 11 en cada uno) que cursaban el 8° semestre de la licenciatura. Fueron ellos quienes posibilitaron el acercamiento con las 62 alumnas de ese semestre a partir de lo cual decidimos

² Los nombres de las estudiantes, los asesores y las autoridades han sido cambiados para respetar el compromiso de confidencialidad establecido con ellos.

quiénes serían las alumnas y los docentes entrevistados. En este periodo, durante las observaciones en la escuela, se asistió a una de las sesiones de la asignatura de Seminario de Análisis del Trabajo docente II. Ésta, estuvo dedicada a revisar el programa de estudios de educación primaria, así como el enfoque y los propósitos por grado para cada una de las asignaturas.

Las entrevistas que se realizaron con los asesores y las alumnas tuvieron lugar durante sus actividades en la escuela normal rural, especialmente en los patios y jardines de la escuela, al ser espacios donde podían observarse las actividades cotidianas de las estudiantes. En este sentido, en la investigación se ha prestado atención al lugar donde se han efectuaron las entrevistas ya que permitió acercarse a sus condiciones reales donde se llevaba a cabo su formación profesional. Durante la estancia en la normal rural, mientras se realizaban las entrevistas, era posible observar y transitar dentro de la escuela lo cual ayudó a construir un panorama mayor ya que como señala Arfuch (1999) la escena de la entrevista no se limita al lugar del encuentro entre las personas, está poblada de símbolos que les da cuerpo y sentido, dicen algo de los sujetos. Por ejemplo, mientras transcurrían las entrevistas, en los patios había alumnas barriendo, otras más alimentando a los animales, entre otras situaciones.

En una de las visitas a la normal rural, fue posible quedarse en el internado por una semana en julio de 2013, en uno de los dormitorios de las estudiantes de 6° semestre por invitación de una de ellas. Esa semana de proximidad con las condiciones cotidianas en que vivían y estudiaban las jóvenes, se recopiló la mayor parte de la información para el análisis y fue factible conversar con estudiantes del 6° semestre. Esto se debió además a que en este periodo las estudiantes del 8° semestre con quienes más se había conversado hasta ese momento, se encontraban limpiando sus dormitorios para entregarlos a los directivos del plantel, preparaban su ceremonia de graduación, realizaban los trámites necesarios para presentar su examen profesional y organizaban sus maletas para regresar a su hogar en julio, después de la ceremonia de fin de cursos.

En el desarrollo del trabajo de campo y a partir de la interacción con los sujetos, se fueron construyendo diferentes registros con la ayuda de herramientas como el audio, el video y el registro de notas de las actividades que ocurrían en el cotidiano de la escuela durante las observaciones. Los registros derivados de las entrevistas, las notas de las observaciones realizadas, la imagen recopilada, los archivos electrónicos con las entrevistas y las transcripciones impresas de las mismas y notas del diario de campo se organizaron en el archivo etnográfico.

Entrevistas	Observaciones	Documentos	Audio, video y fotografías
-Seis con cuatro estudiantes de 8° semestre -Una a estudiante de 6° semestre -Tres con dos asesores -Una al director -Una a subdirectora académica *Una a habitante de la localidad - Cuatro con egresados de la normal rural Luis Villarreal - Una con dos estudiantes de la normal rural Isidro Burgos Total 18 entrevistas	-Actividades de las alumnas en la normal rural -Una clase de "Seminario del Análisis de Trabajo Docente II"	- Notas de campo - Documentos de archivo sobre la normal rural: fotografías, listado de alumnos, actas - Fotocopias del censo a las escuelas primarias cercanas a la comunidad realizado por las alumnas - Fotocopia de la asignación de escuelas y grupo de prácticas - Fotocopia de la planeación del "Seminario de Análisis del Trabajo Docente" - Proyecto de organización de las actividades y funciones para el "Trabajo Docente" del 7° Y 8° Semestres sobre el programa de tutoría del Plan de estudios 1997 - Planes de estudios de la licenciatura en educación primaria 1984, 1997 y 2012 - Materiales de estudios de la línea curricular Acercamiento al Trabajo Docente en el 7° y 8° semestres - Archivo electrónico con la transcripción de las entrevistas - Fotocopias del diario de campo de una de las alumnas - Calendario de actividades Séptimo y octavo semestres -Archivo electrónico de la reseña histórica de la normal rural	-Fotografías de las instalaciones de la normal rural y las actividades de las alumnas -Video de la ceremonia de clausura del ciclo escolar -Audio y video de las entrevistas realizadas -Audio de una clase de la asignatura "Trabajo docente II"

En este archivo también se reunieron las diecinueve entrevistas realizadas, transcritas en su totalidad las cuales permitieron analizar las expresiones no verbales y silencios. El siguiente cuadro muestra las entrevistas, las fechas en que se llevaron a cabo y las claves que permiten ubicarlas en el archivo etnográfico.

Entrevistado	Fecha y clave de archivo	Duración	Fecha	Duración
Estudiante Estela M	jueves 14 de marzo 2013 clave EE140313	38' 10''	jueves 4 de julio 2013 clave AE040713	24'
Estudiante Blanca D.	jueves 14 de marzo 2013 clave EB140313	47' 15''		
Estudiante Flor R.	miércoles 13 de marzo 2013 clave EF100313	1hr 05'		
Estudiante Gloria M.	viernes 15 de marzo 2013 clave EG150313	27' 20''	miércoles 3 julio 2013 Clave AG030713	20' 14''
Estudiante Yolanda H			jueves 4 de julio 2013 clave EY040713	40'
Asesor Francisco V	miércoles 13 de marzo 2013 clave AF130313	30' 15''	jueves 20 marzo 2014 clave AF200314	1hr 14'
Asesor Víctor R.	miércoles 13 de marzo 2013 clave AV130313			
Subdirectora Graciela			jueves 8 de agosto 2013 clave PG100813	1hr 59' 35''
Director Oscar S.			jueves 8 de agosto 2013 clave DO100813	22' 20''
Habitante Mario A.			viernes 11 de agosto 2013 clave H-110813	25' 05''
Egresados de la normal rural Luis Villareal	viernes 25 de mayo 2012 clave ELV250512	50'	viernes 1 de junio 2012 clave ELV010612	59'
Dos estudiantes de la normal rural Isidro B.	sábado 8 de noviembre 2014 clave EIB081114	49'		

- Procedimientos analíticos

Al concluir las entrevistas, como parte del proceso analítico, éstas se transcribieron en su totalidad en versiones ampliadas, momento en el que comenzaron a organizarse algunas ideas sobre los significados de los relatos de los entrevistados. Después de las transcripciones, se elaboraron notas analíticas con las cuales organizamos los

temas de análisis, tarea en la que ya está implicada la interpretación. En este sentido como señala Lahire “el trabajo interpretativo no interviene después de la batalla empírica, sino antes, durante y después de la producción de “datos” que justamente nunca son dados sino que están constituidos como tales por una serie de actos interpretativos [...] Los momentos de la investigación nunca están entonces separados” (2006:42-43).

En el trayecto analítico comenzamos a identificar más información de la que en un inicio nos proponíamos buscar. Cuando comenzamos la investigación por ejemplo, nuestra atención se centraba en las prácticas de preservicio de las estudiantes en la primaria; sin embargo, las conversaciones con las normalistas y las observaciones en el sitio nos remitían constantemente al internado como espacio importante de formación y de vida. A ese respecto aunque sabíamos de la existencia del internado, ignorábamos las prácticas sociales existentes en ese lugar y los significados que asignaban las futuras docentes a la convivencia, a los trabajos y a las situaciones que ahí compartían. Percatarnos de ello, nos ayudó a considerar el internado como elemento importante para la investigación y a pensar en nuevas vertientes de análisis. En este sentido nos remitimos a Rockwell (2009) cuando expresa que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado” (2009: 67).

El proceso de escritura implicó largas conversaciones en el Seminario de Tesis sobre cómo organizar toda la información con que se contaba, lo cual implicaba escribir y reorganizar continuamente los textos redactados. En la etnografía, como indica Rockwell “el trabajo analítico es, sobre todo, una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura, relectura y reescritura. Siempre es necesario regresar a las notas y a los registros iniciales, a aquellos escritos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico. La lectura de los registros facilita, a un mismo tiempo, una nueva observación” (2009: 68-69). Para lograr este trabajo, la disposición que tuvieron las autoridades, los asesores y las estudiantes fue de suma importancia para reunir tanta y tan rica información.

Capítulo I La normal rural del estudio como institución formadora de maestros

“Bienvenido a lo que no tiene inicio, bienvenido a lo que no tiene fin, bienvenido a la lucha eterna por ser mejores cada día, algunos lo llaman necesidad, nosotros lo llamamos esperanza”. Lema de normalistas rurales.

En este capítulo nos ubicamos en el contexto de la formación inicial de docentes en México e identificamos algunas continuidades y cambios tanto en la conformación histórica institucional de las normales rurales, como en cuanto a la formación académica que las ha marcado a través del tiempo como parte del subsistema de formación docente nacional. Sabemos que la normal rural Benito Juárez comparte con el resto de normales rurales existentes hasta ahora, algunos de los procesos históricos que les dieron origen, similares planes de estudios, formas de organización en el internado y en el trabajo académico. En el capítulo más que considerar a estas escuelas como un bloque homogéneo asumimos que la constitución y trayectoria de cada una ha sido regionalmente distinta. Retomamos así el argumento de Rockwell y Ezpeleta acerca de que “la escuela está inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción de cada escuela es siempre una versión local y particular en ese movimiento” (2003:4). Por lo tanto, al historizar algunas prácticas culturales propias de las normales rurales como la del estudio, nos identificamos con el cuestionamiento a la suposición de que exista una cultura escolar continua y homogénea.

De acuerdo con algunos estudios historiográficos (Calderón, 1982; Civera, 2008b, 2008c; Padilla, 2009) a principios de los años veinte, las primeras normales rurales trabajaban con planes de estudio distintos entre ellas y a los de otras normales ya existentes y además tenían escasa supervisión y presupuesto de la SEP. En cada escuela, estudiantes y profesores daban un peso importante a la orientación hacia el trabajo con las comunidades y a la conformación de cooperativas y talleres con la intención de obtener recursos para el mantenimiento de éstas y para la alimentación y vestimenta del estudiantado. Además, los normalistas cultivaban los terrenos de las escuelas y vendían sus productos a los habitantes, ayudaban en los trabajos de mejora en el campo y en las primarias cercanas a la normal asistían a efectuar prácticas escolares. Con el tiempo estas escuelas fueron supervisadas por la SEP mediante normas, reglamentos y planes de estudios. Estos últimos, en 1942 llegaron a igualarse con los de las normales urbanas, eliminando la formación para el trabajo agrícola aunque éste continuó en las prácticas cotidianas de los normalistas al ser indispensables para sustentarse. En ese aspecto revisamos en la literatura algunas de

las transformaciones presentes en sucesivos planes de estudio y los cambios que han implicado en la formación de los estudiantes en diferentes épocas hasta llegar al que cursaban las jóvenes de esta investigación, el P97. De esta forma contextualizamos el planteamiento curricular en que tuvieron lugar las prácticas que ellas realizaban en las primarias y que fueron analizadas en la presente investigación.

En la primera parte del capítulo exponemos algunos procesos que conformaron a estas escuelas como instituciones formadoras con especificidades políticas, organizativas y de formación del estudiantado, muy identificables a lo largo de su historia. Planteamos que entre ellas comparten características debido a que su configuración institucional se relaciona con los distintos proyectos de sucesivos regímenes nacionales y políticas educativas también nacionales de diferentes épocas; sin embargo en cada región del país la constitución de cada normal rural ha sido distinta. Por ello en el apartado consideramos conveniente situar la normal del estudio y su carácter formativo en el tiempo y el espacio.

En la segunda parte del capítulo centramos la mirada en los planes de estudio que han orientado la formación de docentes en la licenciatura en educación primaria en los últimos años. Identificamos las distintas orientaciones de los cambios curriculares en la formación inicial, centrándonos especialmente en el área dedicada a las prácticas escolares para mostrar los cambios y continuidades que se expresan en ellos y las repercusiones que conllevan para los futuros maestros en cuanto a su formación docente. Nos referimos a los planes de estudio para educación normal de 1984 (P84), al de 1997 (P97) con el que fueron formadas las futuras docente de la normal del estudio (con quienes hicimos la investigación) y el de 2012 (P12) que recién se estaba implantando al momento de esta investigación.

Centramos el análisis en la línea curricular que guía la inserción de los estudiantes en la práctica, sobre todo en los últimos semestres de la licenciatura con el P97 (semestres séptimo y octavo que corresponden al cuarto y último año de la carrera). En el análisis además identificamos algunas de las características del área curricular donde se ubican las prácticas en el P12. De hecho, a la fecha de este reporte, en la normal rural del estudio coexistían dos planes en ese momento el P97 que estaba por terminar su vigencia con estudiantes en los últimos semestres y el P12 que la iniciaba con estudiantes de los primeros semestres. Ambos planes por tanto implicaban el contexto académico curricular para estudiantes y profesores involucrados en esta investigación. Para el presente trabajo, la somera revisión de los planes de estudio citados, es relevante en tanto que eran un referente importante para docentes y

estudiantes de la normal del estudio quienes tomaban en cuenta la normatividad curricular vigente para su trabajo académico.

1 La normal rural Benito Juárez: institución formadora y parte de las normales rurales mexicanas

En los años posteriores a la Revolución mexicana, el gobierno revolucionario de esa época percibió al medio rural como espacio político, económico y cultural que debía ser incorporado al desarrollo del país mediante de la educación de la población³. Como parte del proyecto educativo que pretendía transformar la vida de los campesinos, la naciente SEP creó escuelas de educación básica principalmente a lo largo del territorio nacional, recurriendo a personas que tuvieran una formación básica y pudieran atenderlas⁴. Un evento que cobró mayor importancia en este periodo fue la creación de instituciones encargadas de formar maestros en el medio rural, las Normales Rurales las cuales “al dirigirse hacia los campesinos, los programas tendían a incorporar temas rurales, buscando, de forma simultánea, transformar la vida del pueblo” (Rockwell, 2005: 31). Estas escuelas tienen su origen con las Normales Regionales y las Centrales Agrícolas constituidas en diversas regiones del país en antiguas haciendas, funcionaban de forma paralela empleando las propuestas pedagógicas de la escuela activa⁵ aunque con planes de estudio diferentes entre ellas ya que la preocupación del gobierno federal no se centraba solo en formar maestros sino también agricultores.

En 1922 en Tacámbaro Michoacán, se fundó la primera Normal Regional. Civera consigna que los primeros años para esta escuela fueron difíciles porque al iniciar las clases, la presencia de maestros era mayor que la de estudiantes. Para apoyar la formación de los jóvenes que ingresaban ahí, la SEP les proporcionó una beca de 25 centavos diarios aunque para 1924 la escuela suspendió sus labores temporalmente por lo que los maestros se quedaron sin sueldo y los alumnos sin beca (Civera, 2008b: 36-37).

Durante los siguientes años la creación de Normales Regionales continuó, en 1926 en Molango, Hidalgo y San Antonio de la Cal, Oaxaca, y posteriormente se sumaron Izúcar de Matamoros, Puebla; Cuernavaca, Morelos; Xocoyucan, Tlaxcala; San Juan del Rio, Querétaro; Tixtla Guerrero y un año después en Rio Verde, San Luis

³ En 1921, el país el perfil de la población era predominantemente rural: 70% residía en más de 62000 localidades rurales (Tuirán y Quintanilla, 2012:17).

⁴ Más que hablarse de “un proyecto educativo”, en eso años, existía una diversidad de discursos que portaban significados particulares” (Rockwell, 2006: 55).

⁵ En 1923 se comenzó a difundir la importancia de que los alumnos aprendieran haciendo, ideas propias de la Pedagogía de la Acción de John Dewey. Su plan de estudios combinaba materias intelectuales con prácticas de agricultura y enseñanza de oficios (Civera, 2008a; Tuirán y Quintanilla, 2012).

Potosí. “Algunos planteles dependieron del Departamento de Escuelas Rurales y otros del de Primarias, hasta 1926, cuando comenzaron a ser coordinados por el Departamento de Misiones Culturales de la SEP (Civera, 2008b: 39, 47). Estas escuelas comenzaron sin recursos, funcionaron de manera heterogénea y con planes de estudio de cuatro años con contenidos distintos “aunque supuestamente se regían por los planes de estudio que en 1922 redactó el profesor Roberto Medellín [para estas escuelas] y por las bases de funcionamiento de las Normales Regionales que marcó la SEP al año siguiente” (Civera, 2008b: 38). Aunque el plan de estudios de estas escuelas no era oficial, “su objetivo era claro: preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas” (Idem).

En ellas se pretendía capacitar a maestros con un plan de estudios de dos años para que en breve tiempo pudieran enseñar a leer, a escribir y las nuevas técnicas de agricultura. Su plan de estudios incluía materias académicas así como prácticas de agricultura y oficios rurales. En cada una, un máximo de cincuenta alumnos con edades entre 11 y 12 años, permanecían allí alejados de su familia, solo tenían permitido salir en el periodo vacacional, algunos fines de semana o cuando realizaban prácticas pedagógicas y trabajo comunitario. Sin apoyo y supervisión directa de la SEP, las Normales Regionales se establecieron en edificios en malas condiciones, sin mobiliario y presupuesto suficiente con la participación de maestros, estudiantes, vecinos y en ocasiones el apoyo de autoridades locales y estatales, (Civera, 2006a, 2008b y Padilla 2009). Frente a la falta de recursos económicos en la mayoría de las Normales Regionales, estudiantes y maestros creaban cooperativas, criaban animales, trabajaban las tierras y abrían talleres para mantener las escuelas.

En Tlaxcala, el primer antecedente de formación de profesores fue en 1926 cuando se fundó la normal rural en el casco de la hacienda de Xocoyucan, organizada de acuerdo con las ideas de la “escuela de la acción”. Según Rockwell (2007a), después de que las autoridades educativas convocaron a jóvenes del estado a inscribirse, ingresaron al internado mixto, unos 60 quienes contaban con becas. Acerca de esta escuela, Civera (2008b) señala que en 1928, los estudiantes realizaban observaciones y prácticas con los niños de la primaria anexa a la normal; fundaban escuelas rurales o nocturnas atendidas por ellos y en ocasiones sustituían a los maestros rurales que por algún motivo faltaban a su trabajo (2008b: 53). De acuerdo con esta autora, no existe información para saber si la experiencia de los estudiantes en las primarias se realizaba con la guía de sus profesores o lo hacían solos.

Además de su formación académica como explica Rockwell (2007a), los alumnos realizaban prácticas de agricultura, experiencia que para ellos no era nueva

pues no solo estaban acostumbrados a realizarlas, también sentían más experiencia que sus profesores. El trabajo en ese lugar era difícil pues también abrían talleres en los que elaboraban muebles y librerías para la biblioteca, jabón, conservas de frutas y criaban abejas y gusanos de seda. Sus labores también incluían fiestas cívicas, campañas de reforestación, vacunación y antialcoholismo (Rockwell, 2007a). Debido al origen social de los estudiantes y a las relaciones que establecían con los campesinos, los jóvenes se sentían identificados con las luchas sociales, “lo cual seguramente propiciaba la discusión política. Tal vez por ello el gobernador Bonilla quien tenía una mala impresión de Xocoyucan, presionó para que fuera cerrada la escuela en 1933” (Rockwell, 2007a: 208) por lo que alumnos y profesores fueron trasladados a la normal rural de Tenería, Estado de México. De acuerdo con un informe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de 1934, por la falta de elementos indispensables para su funcionamiento, sería fusionada con la Central Agrícola de Tenería. Con el cierre de esta Normal Regional, en Tlaxcala el egreso de jóvenes que se incorporarían a las primarias quedó suspendido desde ese año hasta 1938 cuando fue creada la normal del estudio.

Para 1928, el internado de las Normales Regionales del país se constituyó como una familia. El secretario de Educación Pública José Casauranc, informó que “el director era el padre, su esposa la madre, los maestros los hermanos mayores, todos ellos cuidando a los alumnos, los hermanos menores”. El papel que jugaban los estudiantes dentro de las escuelas propiciaba que éstos colaboraran y se involucraran en el cuidado de ellos mismos y de las instalaciones. Por ejemplo en el aseo de la escuela, preparar los alimentos, construir o reparar el mobiliario, cultivar y criar a los animales; propiciando un clima de intercambio, apoyo mutuo y trabajo colaborativo. Para que esto fuera posible era necesario que los alumnos vivieran en un ambiente escolar de libertad y orden, tomando en cuenta las necesidades de los integrantes de la escuela (Civera, 2008a). Asumir esas responsabilidades, alejados de su familia y junto a sus compañeros en el internado, seguramente creó fuertes lazos entre los estudiantes quienes eran como hermanos. El trabajo en estas escuelas comenzaba a las seis de la mañana con el aseo personal y del plantel y posteriormente continuaban con los cursos del plan de estudios de cada escuela.

En cuanto a las Centrales Agrícolas⁶ dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento, creadas también a principios de los años veinte; en ellas se

⁶ Estas escuelas fueron un proyecto creado en 1925 durante la administración de Plutarco Elías Calles (1924-1928). En este periodo la pugna entre el Estado y la Iglesia aumentó, provocando el cierre de escuelas religiosas y poniendo los proyectos educativos en enfrentamiento con las instituciones

preparaba a los jóvenes como técnicos agrícolas con la intención de mejorar la producción del campo a través de “maquinaria moderna”. En estas escuelas, el presidente Plutarco E. Calles pretendía crear un sistema que elevara la productividad, basado en la formación de cooperativas a las que se les otorgaría créditos y capacitación. Para lograrlo, se invirtieron grandes cantidades de dinero para la construcción de las escuelas y sus internados en antiguas haciendas en las cuales se atenderían entre 100 y 200 jóvenes campesinos (Civera, 2004). Al igual que las Normales Regionales, los ritmos y alcances de estas escuelas fueron diversos; el presupuesto otorgado a cada una, el origen de los alumnos, la infraestructura, la participación de los alumnos y los maestros fueron factores que influyeron en su organización.

Para intentar organizar las Centrales Agrícolas y las Normales Regionales, en 1928 la SEP decidió que todos los planteles rurales trabajarían como internados mixtos, “más que por la intención de fomentar la coeducación se debió a la incapacidad de abrir planteles distintos para hombres y para mujeres, en un momento en el cual urgía llevar maestros y maestras capacitados a las escuelas rurales” (Civera, 2006a: 59). Sin recursos, profesores y estudiantes salieron adelante por su empeño propio, buscando el apoyo de autoridades estatales, padres de familia y habitantes de la comunidad donde se encontraban. Al establecerse el internado y organizarse a través de cooperativas, maestros y alumnos se acercaron a las condiciones de la comunidad donde se encontraba la escuela y crearon fuertes lazos de afecto.

Respecto a las Normales Regionales, Bravo (1987) explica que en 1932 con la Reforma a la educación rural, éstas fueron evaluadas. Sus resultados fueron criticados por el escaso número de maestros que preparaba, la dificultad de su acción comunitaria al no coordinarse con el proyecto de modernización del sector agrícola, la mala preparación de sus maestros en materia agrícola y la pobreza de sus instalaciones. Con estos resultados, el secretario de educación, Narciso Bassols decidió fusionar las misiones culturales⁷, las Centrales Agrícolas y las Normales Regionales y aprovechar la infraestructura y maquinaria de los planteles para las nuevas Regionales Campesinas.

Según estudios sobre el tema, los objetivos de las Regionales Campesinas se centraban en capacitar a maestros rurales y a técnicos agrícolas con un plan de

eclésiásticas. A pesar de los problemas ocasionados por la guerra Cristera iniciada en 1926, en su gobierno se fortalecieron escuelas rurales y multiplicaron misiones culturales (Tuirán y Quintanilla, 2012).

⁷ Para llevar a cabo la alfabetización en el medio rural, algunos intelectuales llamados misioneros culturales recorrieron el país con el fin de fundar escuelas. Según Arnaut (1998a), en los años 40's, las misiones culturales fueron desplazadas por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y por los inspectores federales de educación.

estudios de tres años, dos dedicados a las actividades agrícolas y uno para la formación como maestros con el que egresaban como profesores de primaria. Con estos cambios, la SEP además establecía que quienes ingresaran debían tener cursados al menos tres años de primaria y debían ser hijos de ejidatarios, pequeños agricultores artesanos o pequeños industriales. (Civera 2004; Quintanilla, 2008). Al igual que antes, las escuelas funcionarían como internados mixtos y se daría un peso importante al cooperativismo pues a través de él, los maestros y principalmente los alumnos cubrirían sus necesidades y las de la escuela; se esperaba que la cooperativa hiciera posible la autosuficiencia. Como en años anteriores, cada escuela funcionaba de forma distinta y participaba de maneras variadas en la comunidad donde se encontraba. Al respecto Rockwell argumenta que “las acciones que parecen emanar de un estado preexistente, en realidad resultan de complejos reacomodos entre poderes locales y centrales” (2007a:12). Por lo tanto, las Regionales campesinas en la realidad cotidiana funcionaron desde las realidades y necesidades propias de los sujetos que ahí participaban.

Para finales de 1934, días antes de que Lázaro Cárdenas⁸ asumiera la presidencia nacional, el Congreso de la Unión aprobó la modificación al artículo tercero constitucional, estableciendo que la educación ofrecida por el estado sería socialista, excluiría toda doctrina religiosa y combatiría el fanatismo y los prejuicios a través de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social⁹. En el artículo también ampliaban las facultades del gobierno federal para controlar la educación primaria, secundaria y normal y para vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares (Quintanilla, 2008:2; Rockwell, 2007a: 99,127). La orientación que tuvo la educación en este periodo, se reflejó en los planes de estudio de las Regionales Campesinas. A ellos se incorporaron materias con orientación socialista como: Elementos de Economía con Orientación Socialista, Conocimiento de los Problemas que afectan a la vida del campesino mexicano y crítica de las Soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas y Orientación Socialista y Legislación obrera y campesina. En esta época también aumentó el presupuesto asignado a las escuelas, se dio mayor peso al origen rural de los estudiantes, a la organización de cooperativas, a la enseñanza práctica y a la co-

⁸ El presidente Cárdenas (1934-1940) dio énfasis a la enseñanza práctica y al socialismo, además de intervenir en los asuntos educativos ampliando los apoyos destinados a la educación y dando prioridad a las distintas modalidades de educación rural. El sistema de educación rural tuvo dos componentes básicos: las escuelas rurales federales y las regionales campesinas en las que se introdujo la coeducación en los internados (Quintanilla, 2008).

⁹ Los postulados del artículo 3° estuvieron vigentes hasta 1946, cuando fueron modificados por el presidente Ávila Camacho (Quintanilla, 2008:2; Rockwell, 2007a).

educación (Civera, 2004, 2008c). En los reglamentos de la SEP además se establecía que los alumnos que desearan ingresar debían cubrir algunos requisitos:

tener cursados al menos tres años de primaria y ser hijos de ejidatarios, pequeños agricultores, artesanos o pequeños industriales de los poblados más menesterosos de las zonas donde estaban las instituciones. Durante sus estudios los inscritos gozaban de una beca y vivían en los internados mixtos. Además [...] estaban obligados a participar en las actividades cotidianas de plantel, incluido su gobierno (Quintanilla, 2008: 12).

A pesar de que en esos años, existía un intento por unificar y aumentar el control de los planteles, la supervisión de cada uno era muy complicada por lo que las condiciones en que se encontraban las Regionales Campesinas eran distintas. Durante el gobierno de Cárdenas, el presupuesto a las escuelas aumentó, así como el número de planteles creció a 35 “la cifra más alta en la historia de las normales rurales, pero [...] Los recursos no se distribuían equitativamente y por las distintas condiciones de los planteles, se seguían planes de estudio distintos” (Civera, 2004:7). En muchas de ellas aún se trabajaba con poco apoyo de las autoridades educativas por lo que la responsabilidad para su gobierno recaía principalmente en los alumnos y los maestros. Ellos debían organizar su vida en los internados y crear cooperativas para su mantenimiento.

Además de su formación al interior de estas escuelas, el trabajo en las comunidades seguramente propiciaba que los alumnos se identificaran con las demandas de los campesinos por dos razones. Una era su origen social y campesino y la otra las condiciones precarias en las que vivían y en las que se encontraban sus escuelas. A ello se debía que los estudiantes enfrentaran constantemente diversos conflictos con las autoridades de cada estado donde se ubicaban las Normales Regionales. Para unificarse en un organismo que conformara a todos los estudiantes de las Regionales Campesinas del país, en el congreso de 1935 que tuvo lugar en la Regional Campesina del Roque Guanajuato, los estudiantes acordaron conformar la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Para ese momento, la vida de los estudiantes en las escuelas era complicada pues además de cubrir los cursos contemplados en el plan de estudios, debían enfrentar los conflictos con las autoridades escolares y estatales generalmente por la falta de presupuesto y cumplir con sus tareas al interior de los internados. Serna, un ex alumno de El Mexe, Hidalgo registró uno de los discursos del director de la normal rural en 1936: “Aquí no sólo se viene a estudiar en las clases y en los libros, sino a trabajar en el campo, en los talleres, en la industria, en la crianza y cuidado de los animales [...] esta escuela es de

trabajo” (1987:66 en Civera, 2008b:173). El anterior ejemplo muestra cómo desde sus inicios la jornada de trabajo de los alumnos era intensiva, era de trabajo y de práctica. Al respecto, Civera documenta la diversidad de trabajos que efectuaban en las escuelas desde su origen:

[Los estudiantes] debían colaborar en las labores del internado y no solo cumpliendo con sus deberes escolares [...]. Se rotaban para limpiar la escuela, preparar los alimentos, desyerbar los campos, construir o reparar salones, acarrear agua y todo lo que fuese necesario. Ello era positivo porque los involucraría de lleno en las actividades de la escuela, les fomentaría la costumbre de trabajar y ver por el bien colectivo y no solo individual. [...] En todas las escuelas se acordaban horarios y los alumnos se distribuían en comisiones para atender el aseo, la comida, los jardines, el cuidado de los animales y la vigilancia del orden (2006a:60).

Para 1938, debido a la situación económica del país y por la pugna de las diversas fracciones dominantes, el gobierno redujo el presupuesto otorgado a las Regionales Campesinas. Esto provocó diversas protestas de los alumnos organizados en la FECSM, en contra de la reducción del presupuesto para sus becas, la falta de apoyo económico, la mala ubicación de las escuelas y la falta de luz o agua. Durante el gobierno del presidente Ávila Camacho, la situación de estas escuelas se complicó¹⁰. El presupuesto otorgado se redujo más, las escuelas fueron puestas en la “mira de la política anticomunista” y algunos planteles fueron cerrados. En este periodo, la organización política de los alumnos de las Regionales Campesina, sus relaciones con el reparto agrario y las pugnas por la dirección del movimiento magisterial a nivel nacional, chocaron con los cambios en la política nacional orientada hacia la modernización del país (Civera,2004, 2007, 2008c).

En esos años, se cerraron varios planteles en los estados y se abrieron unos cuantos en otros. En el estado de Tlaxcala por ejemplo se impulsó nuevamente el proyecto de formación de profesores en el medio rural tras haber cerrado la normal regional de Xocoyucan en 1933. De acuerdo con la reseña realizada en 2008 por estudiantes de la normal del estudio, después de que campesinos ofrecieran la ex hacienda de San Francisco Soltepec al presidente Lázaro Cárdenas y al secretario de Educación Pública Gonzalo Vázquez Vela, en 1938 fue inaugurada la Regional Campesina, hoy normal rural Benito Juárez. A cargo del profesor Rolando Uribe Camas funcionaba con un personal docente, administrativo y manual de 15 personas

¹⁰ De acuerdo con Arnaut, al iniciar el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), “se acentuaron las presiones encaminadas a rectificar la herencia cardenista en varios frentes: la reforma agraria, la política obrera, el sindicalismo burocrático y, por supuesto, la política educativa y el sindicalismo magisterial” (1998b:221).

quienes atenderían a una población estudiantil mixta de 30 alumnos. De acuerdo con un expediente de la normal rural de 1941, para esas fechas los alumnos inscritos habían aumentado. En el documento se reportaron 131 alumnos, 11 profesores, 6 ayudantes, 2 empleados administrativos y 2 de “servidumbre”. Con esa cantidad de alumnos, era necesario contratar a más personal para los distintos trabajos en la escuela por lo que en el mismo oficio se solicitaba, enviar a 2 ayudantes de cocina, un panadero, un mozo, un velador, un maestro de educación física, dos ayudantes de campo, un empleado administrativo, un auxiliar de contabilidad, un carpintero y un albañil (SEP, 1941). Además de la falta de personal, en el oficio se expusieron algunas de las condiciones materiales en que vivían los alumnos quienes carecían “casi en su totalidad de útiles de cocina y comedor”, tomaban sus alimentos en los escasos trastos de barro que ellos mismos compraban y por la falta de mobiliario comían de pie en los pasillos. Estas necesidades se indica fueron subsanadas “en su mayoría con ahorros y hasta privaciones [...] con los propios dineros de la Cooperativa” (SEP, 1941). En los informes entregados a la SEP en los siguientes años, se continuaba explicando esta situación. Incluso se hablaba de un deterioro en el plantel al carecer de camas, colchones, ropa de dormitorio, locales para el comedor, entre otros (SEP, 1942; 1943).

Esta Regional Campesina continuó funcionando en la hacienda de Soltepec hasta 1943 cuando fue trasladada a la población de Humantla donde SEP rentaba casas particulares para que los jóvenes tomaran sus clases. El plan de estudios de la escuela en los primeros años incluía cursos de “lengua nacional, aritmética, ciencias naturales y ciencias sociales, materias que orientaban la formación hacia el dominio del conocimiento, más que de la pedagogía” (Rockwell, 2007a: 211). Para 1940, los planes de estudios de las Regionales Campesinas del país fueron modificados al agregarse un año más de formación por lo que los estudiantes cursarían dos años para las actividades agrícolas y dos para la formación docente.

De acuerdo con Civera (2008b), para 1942 en el primer Congreso Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Profesional, se pugnó por “lograr la equivalencia” de la formación en las Regionales Campesinas con la de la Escuela Nacional de Maestros. “El director de ésta última expresó que todos los estudiantes tenían derecho a recibir la misma preparación” (Civera, 2008b: 326). Para lograrlo se argumentó la necesidad de desintegrar las Regionales Campesinas en dos tipos de escuelas; por una parte, las Escuelas Prácticas de Agricultura, encargadas de la formación de técnicos agrícolas y por otra las Normales Rurales, encargadas de la formación de maestros (Bravo, 1987:122). De los 35 planteles existentes hasta ese momento, 26 continuaron funcionando como normales rurales. Estos cambios se dieron de manera

paulatina por lo que hubo momentos en que algunas escuelas continuaban funcionando como Regionales Campesinas mientras otras ya trabajaban por separado como Normales Rurales y Prácticas de Agricultura. Como en toda reforma siempre existió una distancia entre la normatividad y la realidad escolar.

Dentro de las modificaciones en este periodo también se encontraba la de la Ley Orgánica de Educación Pública en 1942. En ella se establecía que el contenido esencial de los planes de estudio, programas y métodos de enseñanza para “la carrera de maestro normalista” con duración de 6 años, serían los mismos para todo el país, por lo que la SEP era la instancia facultada para formularlos (Loyo, 1999; Tuirán y Quintanilla, 2012). En el artículo 80 de la mencionada Ley se establecía que era responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la formulación de planes y programas de estudios y el señalamiento de métodos de enseñanza para todos los tipos de educación normal en el país tanto en las normales dependientes del Estado como en las particulares. Civera (2008b) y Calderón (1982) expresan que con esta Ley, se homologaron los planes de estudios en todas las normales del país.

Derivado de esta reglamentación¹¹, la SEP aprobó un plan de estudios para todas las escuelas normales del país en el cual se indicaba “todos los niños del país tienen derecho a recibir la misma educación y, por lo tanto, todas las escuelas normales debían ofrecer la misma formación a los futuros maestros” (Civera, 2008b:13). La misma autora argumenta que con esta reforma, se cerraba el esfuerzo que desde 1917 se venía impulsando de formar un maestro rural con capacidades especiales para atender una escuela que pudiera responder a las necesidades de los campesinos.

Si bien en la Ley Orgánica de 1942, se establecía que la formación docente sería la misma en todas las normales del país, en un apartado del artículo 81 de este documento encontramos aún algunas diferencias para las normales rurales y urbanas. En el área dedicada a las normales urbanas se expresa que los aspirantes debían haber concluido la educación secundaria y que la formación como docentes se haría en seis años, agrupada en tres ciclos de dos años cada uno. Para las normales rurales se establecía:

- a) Sólo se impartirá a alumnos que hayan cursado la educación primaria y satisfagan los demás requisitos que señalen los reglamentos, dándose preferencia a los originarios del campo y procedentes de las escuelas primarias rurales.
- b) La duración de los estudios no será menor de cuatro años, divididos en ciclos de dos años.

¹¹ La unificación de los planes de estudios de las normales urbanas y rurales se realizó acompañada de algunos argumentos como la política de la unidad nacional y la idea de poner fin a los privilegios de los maestros primarios egresados de la Escuela Nacional de Maestros (Arnaut, 1998a)

- c) Los planes, programas de estudios y métodos de enseñanza serán, hasta el cuarto año, iguales a los de las escuelas normales urbanas orientándolos hacia las actividades del campo y a los oficios e industrias directamente relacionados con los productores rurales.
- d) Se procurará ampliarla hasta seis años
- e) De acuerdo con el medio que la circunde, toda escuela normal rural estará dotada de campos de cultivo, de animales y de los talleres necesarios, a fin de que los alumnos realicen prácticas agropecuarias e industriales campesinas (DOF, 1942).

Aunque con esta Ley Orgánica se unificaron los planes de estudio, en las normales rurales los estudiantes continuaron con labores que ya venían haciendo, sobre todo por la falta de recursos económicos y por la necesidad de sustentar las instalaciones de la escuela. Además aun con este cambio a los planes de estudio, las escuelas del medio rural continuaron jugando un papel importante en las comunidades ya que no se limitaron a “dar cumplimiento al programa que les ordenaba enseñar lo relacionado con el lenguaje y las matemáticas, como la geografía, la historia y el civismo, o con el estudio de la naturaleza; también se empeñaron en tareas de carácter material, prácticas” (Bravo, 1987: 68).

Otra modificación a las Normales Rurales fue en 1943 cuando su organización como internados mixtos se eliminó. En ese año el secretario de Educación Pública, Octavio Vejar “ordenó que las normales rurales y la normal de profesores de la Ciudad de México, dejaran de ser mixtas” (Civera, 2006a:339). Frente a la nueva organización, estudiantes apoyados por organizaciones campesinas y magisteriales, escribieron al presidente Manuel Ávila, solicitando que éstos continuaran siendo mixtos, defendiendo la coeducación y amparándose en el Artículo tercero constitucional pero el gobierno federal no cedió. A partir de esta nueva organización, los estudiantes inconformes se manifestaron en los estados donde se ubicada su escuela. Por ejemplo, en Ayotzinapa, Guerrero, “el problema fue mayor: la huelga fue reprimida por el gobernador y el Presidente Manuel Ávila Camacho participó como mediador entre ambos. Varios dirigentes fueron encarcelados y alumnos de varios planteles fueron expulsados” (Civera, 2008c:6).

En cuanto a la Regional Campesina de Tlaxcala, ubicada en casas particulares, se expresa en la reseña de la normal del estudio que, en 1944 cambió su nombre por el de “Normal Rural” exclusivamente para señoritas. Los varones que ahí estudiaban, fueron trasladados a la Escuela Normal de El Mexe, Hidalgo. A estas modificaciones también se agregó el cambio del plan de estudios en el que incluyeron asignaturas como “cursos de paidología, psicología, y técnicas de enseñanza de cada materia¹²; en

¹² En un informe de la normal del estudio de 1942, se describen algunas asignaturas cursadas por lo normalistas: Matemáticas, Técnica de la Enseñanza, Ciencias naturales, Geografía Regional y de México,

“lengua nacional” se introdujo toda una gama de métodos para enseñar a leer, en castellano” (Rockwell, 2007a: 212). Reporta Rockwell que Claudio Hernández, profesor egresado de esta escuela relataba que, con dicho plan de estudios las semanas de prácticas en la primaria se redujeron a dos semanas, periodo que para él era “insuficiente porque los profesores en servicio eran los únicos testigos de nuestros pininos como maestros” (Rockwell, 2007a: 212). En algunos informes de la normal rural de 1942 y 1943, se enlistaban las primarias cercanas donde practicarían los estudiantes de la normal rural.

En los mismos informes se indicaba que los normalistas realizarían sus “prácticas profesionales” con previa explicación a los profesores de los niños, “el trabajo de los alumnos que iban a realizar, lo que esperaban éstos de los responsables del grupo, lo que debían atender y esperar los maestros de los practicantes” (SEP, 1942, 1943). En 1944, se declara en la reseña de la normal Benito Juárez, que la escuela funcionaba con un Plan de Estudios de 6 años: 2 de complementario (5º y 6º de Primaria), 2 de secundaria y 2 de normal. En ese año la escuela tenía 130 alumnos inscritos y 23 trabajadores.

Con la desintegración de las Regionales Campesinas, para 1946 solo funcionaban 18 escuelas como Normales Rurales (nueve planteles para varones y nueve para mujeres) las cuales dependían de la federación. A ese respecto explica Arnaut (1998a) que en esta década aumentaron las presiones en materia educativa en el sentido de derogar la educación socialista. Para lograrlo, primero se consiguió matizar el contenido de ésta en la Ley reglamentaria de 1942 y después en la reforma constitucional de 1946 donde sería suprimida. Dentro de los problemas de este periodo además se encontraba la reforma a los planes de estudio de la enseñanza primaria y normal y las diversas disputas por el control magisterial dando como resultado la formación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Estos cambios en materia educativa afectaron “especialmente el trabajo de los maestros rurales, quienes reducen drásticamente las actividades extraescolares que los vinculan con las comunidades [...] El régimen moderó su política de reforma agraria, en la que habían participado intensamente los maestros rurales durante los años radicales del cardenismo” (Arnaut, 1998a:94).

En los años 50´s en el discurso de la SEP se retomó nuevamente la necesidad de proporcionar enseñanza para el medio rural por lo que se abrieron Centros Regionales de Educación Normal aunque con planes de estudio iguales a los de todas

Historia Patria, Física y Química, Biología, Historia General, Fisiología e Higiene, Sociología Rural, entre otras (SEP, 1942).

las normales del país. Según Civera, seguramente estas escuelas fueron menos costosas que las normales rurales pues al no contar con internado, quienes estudiaban ahí recibían asistencia en las familias cercanas a la escuela. A cambio, al terminar los alumnos prestarían tres años de servicio social en los lugares que la SEP les asignara, con un sueldo igual al de los profesores titulados. Aunque se crearon estos Centros Regionales se continuaron abriendo algunas normales rurales las cuales llegaron a ser 29 (Civera, 2008c).

En cuanto a la normal rural Benito Juárez, en sus inicios no tenía un edificio propio por lo que la renta de las casas alquiladas donde estudiaban las alumnas, representaba para la SEP el pago de una fuerte cantidad de dinero. Dada la preocupación de las autoridades por ubicarla en una población rural que contara con terrenos de cultivo, éstas comenzaron a buscar una población donde pudiera instalarse. De acuerdo con la reseña de la normal Benito Juárez, autoridades municipales y habitantes de Panotla interesados en que se construyera ahí la normal, investigaron cuáles eran los requisitos de la SEP para la construcción del internado, y de acuerdo con eso proporcionaron terrenos y tierra de cultivo. Posteriormente la SEP envió una comisión para estudiar las condiciones del medio geográfico de Panotla por lo que una vez realizada la inspección, se informó a la autoridad que dicho terreno era viable. En la misma reseña se cita un informe de 1957 del gobernador del estado Felipe Masarrasa, en el que se indicaba que se había obtenido de la SEP \$1,200,000 para la normal rural de Panotla. Con esa cantidad, en 1958 se comenzó la construcción de la actual normal rural Benito Juárez, inaugurada por el presidente Adolfo Ruíz Cortines, el gobernador del estado Joaquín Cisneros Molina y por el director general de Enseñanza Normal Pérez Abreu. En esos años la matrícula aumentó a 304 estudiantes y el personal docente, administrativos y de servicios a 38.

Respecto a los planes de estudio de las normales del país, en 1959 fueron reformados. El ciclo secundario considerado como antecedente de la normal (3 años) fue separado del profesional¹³. Con esta modificación, el plan de estudios de las normales se conformaría por dos ciclos. El preparatorio cubría el primer año de estudios después de la secundaria “en el que el alumno recibe los conocimientos científicos, teóricos y prácticos que complementan la cultura general humanística indispensable en la formación de todo ser humano”. El profesional abarcaba “dos años de cursos y uno más de extensión docente” (Arnaut, 1998a: 117).

¹³ De acuerdo con un ejemplar de la Revista Magisterio de aquella época, las autoridades educativas usaron como argumento para separar el ciclo secundario del profesional “el hecho de que la convivencia entre estudiantes con diferencias de edad muy marcadas, provocaba un ambiente de promiscuidad que impedía un favorable aprovechamiento académico y un sano desarrollo social (Calderón, 1982: 87).

Para 1969 después de la represión a los estudiantes del Distrito Federal, 14 normales rurales fueron convertidas en secundarias técnicas. “A ello siguió en los años setenta una etapa de persecución política y represión de los líderes estudiantiles de las Normales Rurales por sus vínculos con movimientos políticos radicales y la guerrilla. Como excepción y debido a presiones políticas regionales, se crearon las últimas dos Normales Rurales, una en Morelos y otra en Tamaulipas” (Civera, 2008c).

En 1972 también se realizaron cambios al plan de estudios de 1969. En éste se indicaba que la carrera de profesor en educación primaria o preescolar se estudiaría de manera simultánea al bachillerato en ciencias sociales. Al parecer con estos cambios, el número de materias centradas en la formación “general”, redujo el espacio dedicado a la formación como profesores. Se tenía así un total de 101 asignaturas cursadas en un periodo de 8 semestres, con 36 horas a la semana. En 1975 se llevó a cabo una nueva reforma al plan de estudios nacional de normales y se instauró el llamado "Plan 75 reestructurado". Un año después de estos cambios, la SEP nuevamente fundó numerosas escuelas llamadas “Normales Experimentales” en comunidades marginadas para la formación de docentes. Al parecer a éstas escuelas ingresaron jóvenes que vivían cerca de ellas pues no contaban con internado ni comedor como las normales rurales. Los estudiantes de estas escuelas, al igual que quienes estudiaban en ese momento en las normales rurales y urbanas, se formaron en el Plan de estudios 1975. En 1984, con una reforma más a la educación normal, los planes de estudios nuevamente sufrieron cambios en los enfoques. Además, con la nueva normatividad, las normales se convirtieron en instituciones de educación superior por lo que los estudios corresponderían a licenciatura y los aspirantes debían haber estudiado el bachillerato.

Listado de escuelas normales rurales en el país en el ciclo escolar 2013- 2014

Estado, municipio	Escuela	Población	Número de alumnos /total	Número de docentes
1.Aguascalientes , Cañada Honda	Justo Sierra Méndez	Femenina	421 primaria	60 primaria
2.Campeche, Hecelchakán	Justo Sierra Méndez	Mixta	184 primaria, 115 primaria intercultural bilingüe / T 299	32 primaria, 15 primaria intercultural bilingüe / T 47
3.Chiapas, Mactumactzá		Masculina	275 primaria	36 primaria
4.Chihuahua, Saucillo	Ricardo Flores Magón	Femenina	113 preescolar, 347 primaria / T 460	27 preescolar , 39 primaria / T 66
5.Durango, Aguilera	J. Guadalupe Aguilera	Masculina	352 primaria, 46 telesecundaria / T 398	48 primaria 16 secundaria / T 64
6.Guerrero, Ayotzinapa	Raúl Isidro Burgos	Masculina	345 primaria, 69 primaria intercultural bilingüe, 108 ed. Física/ T 522	30 primaria, 6 primaria intercultural bilingüe , 16 ed. Física/ T 52
7.Jalisco, Atequiza	Miguel Hidalgo	Mixta	56 preescolar, 410 primaria / T 466	22 preescolar, 39 primaria / T 61
8.Edo de México, Tenebría	Lázaro Cárdenas	Masculina	552 primaria	29 primaria
9.Michoacán, Tiripetío	Vasco de Quiroga	Masculina	550 primaria	40 primaria
10.Morelos, Amilcingo	Emiliano Zapata	Femenina	361 primaria	35 primaria
11.Oaxaca, Tamazulapan	Vanguardia	Femenina	457 primaria	54 primaria
12.Puebla, Teteles	Carmen Serdán	Femenina	190 primaria, 196 secundaria especialidad telesecundaria / T 386	36 primaria, 24 secundaria / T 60
13.Sonora, El Quinto	Gral. Plutarco Elías Calles	Masculina, mujeres sin internado	338 primaria	29 primaria
14.Tamaulipas, Güémez	Prof. Lauro Aguirre	Mixta	212 primaria	49 primaria
15.Tlaxcala, Panotla	Benito Juárez	Femenina	342 primaria	38 primaria
16. Zacatecas, San Marcos	Gral. Matías Ramos Santos	Mixta	560 primaria	75 primaria

Elaboración propia con datos de la Dirección General de Educación Superior para la Profesionalización de la Educación http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes

Como en sus inicios, los estudiantes de las hasta ahora 16 normales rurales (Anexo II), continuamente operan en medio de grandes conflictos estudiantiles con las autoridades estatales y federales debido a la precariedad económica en que viven en las escuela, situación que se ha reportado desde el origen de estas escuelas. Algunos de los conflictos de aquel son similares a los referidos en algunas notas periodísticas actuales, relacionados principalmente con la falta de recursos económicos por la que históricamente han atravesado las normales rurales. En su estudio sobre estas escuelas, Padilla registra que en 1969, el director de la SEP Ramón Bonfil, cuando visitó la normal rural de Ayotzinapa, expresó a los normalistas que si se les sorprendía “agitando” se les suspenderían sus raciones de comida y se les cortaría el agua y la luz” (2009:93). Cuando realizamos el estudio en la normal rural Benito Juárez en 2013, encontramos en algunos periódicos, algo similar a lo documentado por Padilla (2009) respecto a las acciones que tomaban los gobiernos estatal y federal frente a las

manifestaciones de los estudiantes. En 2014 por ejemplo en la normal rural de Ayotzinapa, mientras los estudiantes se movilizaban una vez más por la demanda de recursos económicos, ocurrió la muerte de tres estudiantes y la desaparición de 43 más en una operación policiaca; posteriormente los normalistas realizaron diversas manifestaciones en demanda de la aparición de sus compañeros. A partir de ese conflicto cuyas repercusiones han tenido alcance nacional e internacional, las autoridades del estado decidieron retirar los recursos económicos que recibía la escuela para el comedor. En esos días fueron públicos en videos que circularon por noticieros televisivos y redes sociales con imágenes del internado y dormitorios en condiciones inhabitables, A la fecha de cerrar el presente trabajo continúan los reclamos sociales en torno a la aparición de los estudiantes.

2 La formación docente inicial en los planes de estudio 1984-2012

En los años ochenta del siglo pasado, a nivel internacional comenzó una tendencia a modificar los sistemas de formación docente inicial, intensificada en los años noventa. En algunos países se adoptó el modelo universitario de formación, la duración de estudios requeridos para el ingreso se amplió, la articulación de las escuelas formadoras con los centros escolares aumentó, se crearon nuevos mecanismos de certificación, entre otros (Vaillant, 2004). Estos cambios también incluyeron propuestas para preparar a los futuros docentes en las disciplinas que deberían enseñar, agregaron la investigación, competencias relacionadas con el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza “a través de un practicum bajo la guía de un maestro experimentado” (Mercado, 2010; Vaillant, 2004:17). En Suiza por ejemplo, en estos años hubo propuestas de articular la formación con la investigación entre los formadores, los investigadores y los practicantes (Tardif, Maurice, M. Figueroa, L. Cividini, M. y D. Mujawamariya, 2000). En algunos países de Europa, además de las modificaciones mencionadas, se realizaron acciones para ajustar la formación docente inicial a las demandas que enfrentaba la educación básica y conjuntamente se definieron los contenidos de los planes de estudios. El siguiente cuadro resume algunas de las propuestas a la formación inicial docente en diversos países.

Modificaciones a la formación docente en las últimas décadas: 1980 a 2012	
País	Estrategias
México	Ascenso de la educación normal a nivel universitario, (1884) Reforma a los planes de estudio: énfasis de un enfoque en la investigación e introducción de las Ciencias de la Educación (P84) Énfasis en el plan de estudios a la formación en la práctica y la enseñanza en contextos reales de trabajo con la guía de un maestro experimentado Definición del perfil de egreso en cinco campos (P97) Énfasis en contenidos generales, competencias como eje rector, reducción de las prácticas y la didáctica de asignaturas de la escuela básica (P12)
Chile	Formación docente ubicada en el nivel universitario
Holanda	Programas de prácticas docentes en los centros escolares
España	Creación de departamentos o facultades para la formación docente inicial Formación para la docencia en especialidades: infantil o primaria, necesidades educativas especiales, etc.
Italia	Creación de departamentos o facultades para la formación docente inicial Incorporación al plan de estudios de la licenciatura en primaria del Laboratorio de didáctica y prácticas educativa Competencias definidas que los estudiantes de magisterio deben alcanzar al finalizar su formación
Reino Unido	Conformación de un currículo nacional con énfasis en la articulación entre la formación docente y los centros escolares Competencias definidas que los estudiantes de magisterio deben alcanzar al finalizar su formación

Elaboración propia con datos de Vaillant (2004) y SEP (2000).

Estos cambios relacionados íntimamente con las propuestas de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); también tuvieron eco en los países latinoamericanos donde se dieron transformaciones. Entre ellas se encuentra la diversificación de las escuelas que ofrecen estas licenciaturas, la transferencia de la formación docente a la educación superior y las propuestas curriculares en las que se han definido competencias sobre el perfil de egreso, esto es, lo que deben saber y poder hacer quienes egresan de estas licenciaturas.

En países como el nuestro se han incorporado estas competencias, agrupadas generalmente en cinco campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (Vaillant, 2004; SEP, 2000). Identificamos que éstas se incorporaron a la formación inicial docente en el P97 como “rasgos deseables del nuevo maestro”.

Por otra parte, en las distintas reformas a la formación docente inicial en diferentes partes del mundo se ha propuesto “acercar de una manera sostenida a los futuros profesores a las culturas escolares donde ejercerán su profesión. Es decir, a la vida escolar tal como ésta sucede y al trabajo de los maestros en servicio para conocer y aprender de esa realidad” (Mercado, 2010: 151). De ahí que en diferentes latitudes, en los planes de estudio de los años noventa del siglo pasado se haya dedicado un espacio importante al acercamiento de los futuros docentes a las escuelas donde trabajarían en un futuro.

Si bien, el sistema de formación docente inicial en cada país presenta particularidades, las reformas implementadas se vinculan de cierta manera con los procesos promovidos desde el contexto internacional. En nuestro país, los cambios a la formación docente inicial se han acentuado en las últimas décadas, en las que identificamos algunos procesos similares a los ocurridos en otras partes del mundo, como indica Arnaut (2004) principalmente en los planes de estudio.

Ubicamos como referente la reforma de 1984 en la que por decreto presidencial la carrera docente tendría el nivel de licenciatura. Antes de esta reforma, ingresar a la normal significaba integrarse a una formación corta a la que el aspirante podía inscribirse después de la secundaria. Sobre todo para los aspirantes a ingresar en una de las normales rurales, con este requisito se eliminaba su posibilidad de acceder a una profesión ya que ahora resultaba más complicado cursar el bachillerato sobre todo por su condición económica pues tres años más de escolarización implicaba un gasto que para muchos era imposible. Aunado a eso, el acceso al bachillerato para las comunidades rurales resultaba difícil debido a que los centros escolares que contaban con él, generalmente se localizaban en las capitales estatales. Con esta reforma, además, el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria de 1984 (P84) se diseñó como indica Mercado (1994), desde las llamadas ciencias de la educación, disminuyendo de alguna manera el estudio de los contenidos de la educación primaria (Anexo III).

De acuerdo con Czarny (2003), los propósitos centrales de este plan de estudios eran formar maestros investigadores, "se privilegió el estudio de materias teóricas desde una perspectiva más enciclopédica [...]. Asimismo, las actividades de práctica estuvieron orientadas por el entrenamiento en técnicas de investigación" (2003:19). A ese respecto Mercado (1994) indica que el P84 estaba centrado en la formación disciplinaria y la investigación participativa y "se asumían concepciones altamente evaluativas sobre lo que pasaba en las escuelas y en las comunidades reduciendo el potencial formativo que suponen dichas prácticas" (1997:21). El plan de estudios 1984, se conformaba por 63 cursos -13 menos que el plan anterior- y dedicaba un espacio curricular a la formación docente. Estos eran los cursos de "Observación de la práctica" indicados para los dos primeros semestres y "Laboratorio de Docencia" localizado del tercero al octavo semestre (Anexo III). En estos estos espacios se pretendía que los normalistas interpretaran la práctica educativa con los elementos teóricos proporcionados en las demás asignaturas cursadas. La dedicación de una asignatura por semestre a las prácticas en la primaria, reducía las posibilidades que tenían los estudiantes de aprender en un contexto real sobre todo porque se

pretendía integrar conocimientos teóricos con la práctica y así desarrollar la investigación. Al respecto Ibarrola y Silva (1996) así como Mercado (1994), expresan que se antepone la formación de los futuros docentes como investigadores, los contenidos estudiados se orientaban al manejo de técnicas de observación asociadas con la investigación por lo que “se asumían concepciones altamente evaluativas sobre lo que pasaba en las escuelas y en las comunidades reduciendo el potencial formativo que suponen dichas prácticas” (Mercado, 1997: 21). A esto se agregaba la atención limitada al estudio de los contenidos curriculares de la educación primaria y el aprendizaje de “los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza” (SEP, 2000).

En 1996, en nuestro país se comenzó a plantear una reforma a la educación normal que inició en 1997 con un nuevo plan de estudios en el que se puso mayor énfasis en la práctica pedagógica, centrada en el aprendizaje de didácticas relativas a las asignaturas de la escuela primaria “así como las competencias para el desarrollo del aprendizaje y un marcado interés por la formación en los contextos de práctica docente real” (Hilario, 2011). En 2012 la formación inicial de docentes nuevamente experimentó cambios en sus planes de estudios para las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Al plan se incorporaron asignaturas dedicadas al aprendizaje del inglés y de las tecnologías de la información y la comunicación. A diferencia del P97, el tiempo dedicado a las prácticas en la primaria se redujo drásticamente el período de las intensivas de dos a solo un semestre. Como hemos mostrado, la tendencia a reformar la formación docente en las últimas décadas ha tenido un origen común derivado del proyecto “modernizador” propuesto desde contextos internacionales.

2.1 El plan de estudios 1997 y el espacio curricular dedicado a las prácticas escolares en 7° y 8° semestres

En nuestro país, el proceso de política de modernización, se inició formalmente en 1992 con la firma del Tratado de Libre Comercio y la incorporación del país a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 1994 (Ibarrola y Silva, 1996). Estos acontecimientos provocaron transformaciones estructurales en la economía nacional los cuales influyeron en el sistema educativo. Al respecto Ibarrola y Silva (1996) explican que, como parte del proyecto nacional de modernización, y consistente con las recomendaciones internacionales en la materia, el gobierno de Carlos Salinas asumió un ambicioso proyecto de “modernización educativa”. Como

parte ese proyecto nacional, en materia educativa¹⁴ se concretó con el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica. La firma de tal acuerdo entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y los gobiernos federales y estatales, puede considerarse como el suceso que originó un amplio proceso de reforma a la educación básica y a la formación de maestros, basado en las propuestas de formación inicial implementadas en otros países.

Con la reforma a la formación docente inicial, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, llevó a cabo el Programa de Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Dicho programa contempló cuatro líneas de acción: Desarrollo Curricular, Fortalecimiento institucional, Elaboración de normas y Orientaciones, y Apoyo y Formación Continua¹⁵. En cuanto a la línea de Desarrollo Curricular se proponía una reforma curricular a los planes de estudio de formación docente, la producción de materiales bibliográficos para estudiantes y docentes y la actualización de los egresados que habían sido formados con el P84.

Cinco años después del Acuerdo, como parte de la línea de Desarrollo curricular, se implementó el Plan de estudios 1997 para la licenciatura en educación primaria¹⁶. Dentro de los cambios propuestos por esta nueva reforma curricular, Mercado (2000) señala la concepción sobre lo que debían conocer y saber hacer los futuros docentes, una estrecha relación entre los contenidos de educación básica y la formación docente y la relación entre las normales y las primarias. Para lograrlo, se un dedicaba espacio importante del currículum a la observación y participación de los estudiantes en las primarias. La línea curricular que vinculaba la formación en la práctica de enseñanza en contextos reales, se mantenía de forma gradual durante toda la licenciatura comenzando en el primer semestre y aumentando progresivamente en los dos últimos (7° y 8°) de los ocho que conforman la licenciatura (Anexo IV). Czarny (2003) y Mercado (1994; 2000) argumentan que este plan estaba enfocado a la formación de habilidades para la docencia, a diferencia del P84 en el que se buscaba el aprendizaje de habilidades para la investigación.

A partir de diversas críticas al enfoque del plan de estudios de 1984, se inició un cambio curricular en 1997 con el que se pretendía dar otra perspectiva de formación

¹⁴ De acuerdo con Ibarrola y Silva (1996) los acuerdos logrados en Jomtiem, Tailandia en 1990 influyeron este acuerdo se dio con representantes de países en el proyecto nacional a pesar de las críticas de especialistas en educación sobre conceptos como los de "calidad", "eficiencia" y "eficacia".

¹⁵ Estas líneas de acción incrementaron la evaluación y regulación de los servicios que ofrecen las normales

¹⁶ La reforma al plan de estudios de esta licenciatura fue el antecedente para la modificación de otros planes de las licenciaturas en educación preescolar y secundaria en 1999, de educación especial y educación primaria con enfoque intercultural bilingüe en 2004.

con mayor importancia al carácter formativo de la práctica y al trabajo docente cotidiano. El P97 lo integraron 45 asignaturas distribuidas, en tres áreas curriculares:

El Área de actividades principalmente escolarizadas, la de actividades de acercamiento a la práctica escolar y la de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (Anexo IV).

Como hemos indicado, la incorporación de las prácticas escolares en una parte importante de los programas de formación docente inicial, se ha realizado en las últimas décadas en países de Europa y Latinoamérica. Mercado (2010) explica que esa tendencia tiene entre sus fundamentos la idea de que “el aprendizaje de la docencia tiene lugar de manera importante (aunque no exclusivamente) en la práctica, en contacto con las condiciones reales de la vida escolar y sus pautas culturales” (2010: 4). El que los futuros docentes tengan mayor vinculación con el trabajo profesional que ejercerán en un futuro, igualmente resulta coincidente con las aportaciones de autores como Schön (1992) y Lave y Wenger (1991) quienes argumentan que el conocimiento sobre el trabajo de las profesionales, se constituye de manera importante en la misma práctica.

Este supuesto lo identificamos en el P97, aunque no está explícito, en el “Área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”, “Trabajo Docente” o “prácticas en condiciones reales de trabajo” llamadas así en el P97 y entendidas en este estudio como prácticas preservicio¹⁷ o prácticum, término usado por Schön (1992). En esta área se otorga un lugar importante a la observación y participación de los estudiantes en las escuelas primarias durante los dos últimos semestres. En ella se establece que, como parte de la última fase de su formación inicial los estudiantes deben cursar dos asignaturas estrechamente relacionadas entre sí. El Seminario de Análisis del Trabajo Docente I (7°) y II (8°) en la normal con asesores y estudiantes. En esas asignaturas se pretende articular y dar un sentido formativo al conjunto de actividades desarrolladas por los estudiantes en la primaria y en la normal durante las prácticas (SEP, 2002).

En la asignatura de Trabajo docente I (7°) y II (8°), los normalistas realizan en las primarias prácticas escolares con un grupo de alumnos y desarrollan actividades que los profesores responsables del grupo de primaria o tutores llevan a cabo cotidianamente no solo en el salón de clases. Además se indica en “Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el séptimo y octavo semestres” que

¹⁷ En sus investigaciones referidas a las prácticas intensivas de estudiantes de escuelas normales del país, Estrada (2009) e Hilario (2011) han retomado las ideas planteadas por Schön (1992) acerca de los elementos y procesos que constituyen el prácticum.

para las acciones en la normal y en la primaria se destinen jornadas alternas de trabajo en una y otra institución ya que las tareas en estos espacios están estrechamente relacionadas, una es condición para llevar a cabo la otra (SEP, 2008).

El “Trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular, bajo la tutoría del maestro titular” consiste en el desarrollo de actividades de enseñanza de los contenidos de todas las asignaturas del plan de estudios de primaria, de acuerdo con el grado que cursa el grupo de alumnos. Éste se realiza por periodos prolongados, en horario regular y bajo la tutoría del profesor titular. Se deben elegir primarias públicas de organización completa con un profesor por grado con la intención asignar a los normalistas, un grupo de cualquier grado (SEP, 2008:14).

Para realizar las actividades de enseñanza, en las prácticas de Trabajo Docente se plantea la importancia que tienen las orientaciones del profesor de la normal y el de primaria. Para los profesores de las primarias responsables de los grupos de práctica se indica que deben realizar actividades para apoyar la formación de los futuros profesores. Entre ellas se encuentra su función como “tutores” para orientar y asesorar en la planeación y participación en el Trabajo Docente en cada periodo, las recomendaciones y sugerencias para contribuir al mejoramiento de las prácticas preservicio y para lograr los propósitos educativos del grado escolar (SEP, 2008: 14). En otro documento del P97 se indica:

“se espera que los profesores de educación primaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones, transmitiendo sus saberes y experiencias en el trabajo con grupos escolares” (SEP, 2002: 19).

Además de las orientaciones de los profesores de primaria, en la normatividad del P97 se explica que las tareas del profesor de la normal responsable de un grupo de estudiantes, se centran en dar seguimiento a las prácticas en la primaria asistiendo con regularidad y tiempo suficiente a observar su desempeño y a dialogar con ellos y con el maestro tutor. Además, de manera alternada con la actividad anterior, como parte del Seminario de Análisis de Trabajo Docente en la normal deben proporcionar asesoría individual y colectiva para analizar la experiencia de sus prácticas, guiar sus futuras planeaciones y orientarlas en la elaboración del documento recepcional (SEP, 2008).

En este estudio planteamos que con el P97, se propició el acercamiento de los normalistas a la realidad escolar mediante el Trabajo Docente I y II en los dos últimos semestres de la licenciatura. La orientación hacia las prácticas permitía a quienes se forman, conocer los espacios escolares en condiciones reales. En algunas investigaciones se ha señalado la importancia que tenía dedicar “un lugar sustancial a

la formación práctica en el medio escolar, prácticas de larga duración, contactos repetidos y frecuentes con los medios de práctica, clases centradas en el análisis de las prácticas, análisis de casos” (Tardif, Maurice, M. Figueroa, L. Cividini, M. y D. Mujawamariya, 2000; 51). En este mismo sentido, trabajos como los de Estrada (2009) e Hilario (2011) han documentado las posibilidades que tienen los estudiantes de aprender sobre la docencia al participar en las primarias con el P97.

Es importante señalar que este plan de estudios estuvo acompañado de la dotación de guías y materiales para el estudio de cada asignatura, distribuidos a docentes que impartían la asignatura y a los normalistas que la cursaban. En éstos se proporcionaba de manera global, los propósitos y contenidos que debían trabajarse en la asignatura, la distribución de éstos por bloque, algunos textos, así como la selección de bibliografía correspondiente necesaria para el logro del propósito de las asignaturas.

La importancia del análisis presentado radica en que la formación docente en las normales rurales, con todas las particularidades que distinguen a estas instituciones de otras normales, ha sido afectada de manera a veces radical con las transformaciones a los planes de estudio que se han implantado sucesivamente en nuestro país. En ninguna de ellas se han considerado las especificidades que describimos en el capítulo II, ni las consecuencias que para éstas han tenido los cambios curriculares que se instauran de manera homogénea para todas. Por otro lado, es importante recordar que el presente estudio tuvo lugar con estudiantes que en una normal rural cursaban su licenciatura aún bajo el P97, mientras ya se introducía el P12 en el que se redujeron en 7ºy 8º semestre las prácticas preservicio de 26 semanas a 24. Además se eliminaron los Seminarios de Análisis del Trabajo Docente tanto en 7º como en 8ºsemestres. Igualmente, en el área de prácticas escolares, en los semestres 5º a 7º se redujeron las semanas de estancia en las escuelas primarias (anexos VI y VIII). Investigaciones internacionales como las de Schön (1992), Aguerrondo (2003) y nacionales como las de Espinosa, (2007), Estrada (2009), Hilario (2011) y Mercado (1997; 2010), Rockwell y Mercado (2003) conciben la formación en la práctica como aspecto importante, es decir muestran cómo el conocimiento que los docentes construyen, tiene lugar en el contexto de la práctica. Hilario por ejemplo analiza la ideas construidas por las alumnas en contextos específicos mediante su participación en la escuela básica a través de las nociones de “participación periférica legítima” argumentando que ésta participación se desarrolla de acuerdo a las condiciones materiales de la escuela, de las características del contexto escolar y de las condiciones en las que se relacionan los estudiantes con los tutores y los alumnos.

Capítulo II Ser estudiantes en el internado de la normal rural: formación para la vida y para la docencia

“Ya pertenezco a dos familias, hay días que llego a mi casa y digo: ya me voy a mi casa.. perdón, a la escuela. Si nosotros le preguntamos a la mayoría de las [alumnas] que estudiamos en una escuela como esta, todas [diríamos que] amamos a nuestra escuela. Si en un principio te dicen [te preguntan]: ¿por tu escuela darías la vida?, pues en las demás escuelas tú dices: no, es una escuela, pero nosotras [decimos]: aquí es mi segunda casa. Estudiante de normal rural.

En el presente capítulo analizamos las relaciones que se desarrollaron entre las jóvenes del estudio, principalmente las que cursaban el octavo semestre con el P97, a propósito de las actividades cotidianas que realizaban en el internado de la normal rural. Estas relaciones las entendemos desde la perspectiva de Lave y Wenger, como componentes de una comunidad de práctica. Es decir, como “la serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo” (1991:74). Para comprender la participación de los sujetos en la comunidad de práctica como señala Wenger (2001), es necesario pensar en los elementos que la constituyen: “un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido”. En el caso de nuestro estudio, las normalistas se involucraban en la empresa de organizar colectivamente su vida dentro de la normal, tanto en lo académico como en lo doméstico, con la meta de alcanzar la licenciatura en educación primaria y ejercer después profesionalmente. Participar en la empresa hacia esa meta implicaba, recurriendo a palabras de Wenger, el uso de un “repertorio compartido -rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, géneros, símbolos, acciones o conceptos”- (Wenger, 2001: 110) para orientar su práctica. Además, como se muestra en el análisis, las normalistas se “comprometieron” y contribuyeron en la construcción de lo que denominamos comunidad de práctica. Asumir este compromiso supuso “los desacuerdos, los retos y la competencia [los cuales también] pueden ser formas de participación” (Wenger, 2001:104).

En este capítulo también analizamos cómo durante su formación las estudiantes desarrollaron un proceso continuo de aprendizaje al participar en las relaciones arriba mencionadas y resolver las distintas tareas que demandaba su vida en el internado. Para entender ese proceso nos apoyamos en la noción de aprendizaje situado desde los aportes teóricos de Lave y Wenger quienes señalan que el aprendizaje tiene lugar al participar en actividades situadas, “es un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual [...] mediado por las diferencias de perspectiva entre los coparticipantes” (1991:21). Estos autores agregan

que el carácter situado del aprendizaje incluye “el carácter relacional del conocimiento y el aprendizaje” (1991:6). Rogoff (1993, 1997) por su parte explica que el aprendizaje más que un proceso particular “supone la presencia de individuos activos que participan con otros en una actividad culturalmente organizada” (1997:3), éste es “inseparable del contexto sociocultural, donde el aprendiz participa activamente en compañía de otros miembros de su comunidad” (1993:14). Los aprendizajes de las estudiantes al vivir en el internado y organizar colectivamente su vida en ese espacio, en el contexto de la organización estudiantil les permitía desarrollar el ejercicio de la autonomía como personas que tomaban decisiones, autorregulaban sus conductas y asumían responsabilidades.

El análisis del capítulo incluye una especial atención a la vida cotidiana de las normalistas en tanto que posibilita mirar la cultura propia de la normal rural como parte de la formación docente en nuestro país, ubicándonos en un lugar y momento determinados.

Al mostrar algunas actividades emprendidas por las estudiantes en su vida cotidiana, pretendemos “interpretar los sentidos históricos de diversas prácticas presentes en la escuela” (Rockwell y Ezpeleta, 2003: 15). Para identificar algunos vínculos entre el pasado y el presente en torno a la organización del internado, nos remitimos a la historiografía donde se hace referencia a estas escuelas. En los relatos de las jóvenes identificamos cómo por ejemplo las formas en que ordenaron su vida en el internado y a la organización de éste eran semejantes en algunos casos a las que se dieron en momentos históricos anteriores, citados en el capítulo I. De ese modo nos acercamos al conocimiento de los procesos escolares locales no documentados, que la etnografía pretende documentar (Rockwell y Mercado, 2003).

En el primer apartado de este capítulo describimos quiénes eran las normalistas que se incorporaron a la normal rural del estudio. Se analizan las motivaciones que las llevaron, según sus relatos, a estudiar la profesión docente en esta escuela, sus expectativas personales y familiares relacionadas con su origen socioeconómico así como los supuestos que tenían sobre la vida en el internado.

En el segundo apartado exploramos las distintas formas de organización de las estudiantes y la relevancia que tomó para su vida en el internado el Comité Estudiantil. Igualmente mostramos que las relaciones y acciones cotidianas de las normalistas se dieron a la manera de una comunidad de práctica donde identificaban haberse formado en algunos aspectos que apuntan a la autonomía como sujetos responsables de sus acciones, así como en áreas académicas mediante sus prácticas de preservicio con el Plan de estudios 1997.

1 La decisión de ingresar a la normal: la familia y la situación económica de las estudiantes

En este apartado analizamos parte de las experiencias reportadas por las estudiantes sobre su estancia en el internado de la normal del estudio en 2013. En las descripciones, destacamos las razones que las normalistas dijeron haber tenido para estudiar en esa escuela; sus expectativas sobre cómo sería su formación en el internado y algunas de las ideas que consideraron haber modificado sobre éste, una vez que vivieron ahí. En el análisis hemos considerado los aportes teóricos de Wenger acerca del carácter social del aprendizaje, según los cuales éste es “resultado de un tipo de comunidad creada, con el tiempo, mediante la intención sostenida de lograr una empresa compartida” (2001:69). Desde esta perspectiva, planteamos que las estudiantes aprendieron al interactuar con sus compañeras, sus maestros y con el mundo al desarrollar unas prácticas colectivas e individuales específicas. En términos del mismo autor, la práctica implica:

hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos [...]. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos (Wenger, 2001:71).

En este tipo de práctica es en la que participaron las estudiantes en lo que analíticamente denominamos comunidad de práctica. Al incorporarse al internado de la normal se apropiaron de distinta manera de las normas establecidas, de los saberes de sus compañeras de otros grados quienes las orientaban, desde sus propias ideas, sus intereses y su historia personal. El papel activo entre las jóvenes novatas y quienes ya tenían cierta experticia en las tareas supuso la construcción de relaciones donde constantemente estaban presentes las metas compartidas, los acuerdos y los desacuerdos, donde las aprendices se incorporaban a las diversas tareas del internado. Estas tareas no sólo eran las referidas a su formación académica, sino las relacionadas con la vida doméstica como la base del internado. En ese sentido las novatas se convirtieron en participantes con mayores responsabilidades y comprensión de los significados que en ese contexto tenían las acciones en las que se involucraban.

1.1 Elección de la profesión

En la convocatoria publicada anualmente por la Secretaría de Educación Pública de cada entidad federativa, se establecen los requisitos que deben cumplir los egresados del nivel medio superior que deseen realizar estudios en alguna de las licenciaturas en educación básica ofrecidas en las distintas normales del país en cualquiera de sus modalidades¹⁸. Específicamente, en la convocatoria para el ciclo 2014-2015, se indica que los aspirantes que aprueben el examen de ingreso, deberán presentar además de sus documentos de identificación, el comprobante de depósito bancario correspondiente al pago de examen¹⁹ y el certificado de estudios del nivel medio superior con el promedio mínimo solicitado²⁰.

En la misma convocatoria se señala que los jóvenes que aprueben el examen de admisión y que deseen incorporarse a una de las dieciséis normales rurales ubicadas en distintos estados del país, deben cumplir con un requisito adicional al de los aspirantes de las normales urbanas. Es una constancia con fotografía expedida por el presidente o por el comisariado ejidal de la comunidad de origen, donde se especifique que el aspirante es hijo de padres de escasos recursos económicos²¹. Igualmente según la convocatoria, antes de inscribirse el aspirante debe aprobar el estudio socioeconómico realizado por la instancia oficial de la escuela para constatar que proviene de una familia con escasos recursos económicos. En ese sentido, en 2013 constatamos que los jóvenes aspirantes a ingresar a una de las 16 normales rurales del país, incluida la del estudio, debían certificar ser hijos de familias con escasos recursos económicos.

Estos requisitos para ingresar a las normales rurales, se vinculan con los orígenes de estas escuelas en nuestro país. En la legislación de 1927 por ejemplo ya se estipulaba que todas las normales rurales contarían con internado y que los

¹⁸ En las distintas normales públicas del país (urbanas, rurales, experimentales, indígenas, indígenas interculturales bilingües, regionales y centros regionales de educación) se ofrecen licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, especial, educación física, entre otras. Catorce estados cuentan con licenciatura en educación primaria y educación preescolar con enfoque intercultural bilingüe y los aspirantes que deseen ingresar a una de estas licenciaturas deben comprobar mediante examen oral y escrito el dominio de una lengua originaria de la entidad.

¹⁹ Este requisito es distinto en cada escuela, por ejemplo en la convocatoria publicada en el ciclo escolar 2014-2015 para la normal de este estudio se indica que todo el trámite es gratuito mientras que en la publicada para la normal "Vanguardia" de Oaxaca, se dice que debe efectuarse el pago por derecho a examen de 500 pesos y además, quienes aprueben deberán pagarán 720 pesos por inscripción. Cfr convocatoria normal rural Vanguardia.

²⁰ En la convocatoria para el ciclo escolar 2014-21015, el promedio solicitado en cada normal rural variaba. En la de la normal de este estudio se solicitaba como mínimo 8.0 mientras que en la normal rural de Morelos 7.5 (DGEP, s. f. ; IEBEM, s. f.)

²¹ En la convocatoria emitida para la normal rural "Vanguardia" de Oaxaca también se solicita a los aspirantes entregar los dos últimos recibos de luz y agua y, constancia de radicación expedida por la autoridad municipal o ejidal del lugar de procedencia.

alumnos serían becados y debían ser hijos de campesinos o de familias en situación de precariedad y, como se constata en la historia registrada a ese respecto, en diferentes épocas se han sostenido esos criterios, hasta la fecha.

Sin embargo, algo que también prevalece en las normales rurales es la falta de recursos necesarios para el sostenimiento de los internados, además de que la beca para los gastos personales y derivados de los estudios de los jóvenes es mínima. Dichos recursos a lo largo de la historia de estas instituciones han estado condicionados por los aparatos educativos responsables tanto a nivel estatal como federal, al comportamiento social deseable de los estudiantes según las autoridades educativas del momento. En la normal rural del estudio en los años 2012-2013 las alumnas debían gestionar los recursos indispensables para el internado ante las autoridades educativas. De lo contrario no contarían con los insumos que, una vez realizadas las gestiones anuales, llegaban a la escuela para el internado. Por ejemplo, para la alimentación (desayuno, comida y cena), vivienda, uniforme deportivo, tela para su uniforme de gala²², blancos (jabón de baño y pasta dental), algunos materiales educativos para llevar a cabo sus prácticas escolares en la primaria así como la beca PRE (Partida de Recreación para los Estudiantes)²³. En cuanto a esta beca (también en 2013), consistía en setenta pesos mensuales por estudiante (cinco dólares al mes), equivalente a dos pesos diarios, mientras que para los estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa Guerrero en 2014 era de treinta y ocho pesos mensuales²⁴ (dos dólares al mes aproximadamente), equivalente a un peso diario.

Según las estudiantes de la normal Benito Juárez la beca debía alcanzarles para comprar artículos de uso personal como toallas sanitarias, ropa interior, calzado, detergente, pago de fotocopias y transporte -cuando asistían a las primarias a realizar sus prácticas-. A ese respecto las normalistas manifestaban que durante sus años de estudio en la normal y el internado, los recursos siempre resultaban insuficientes por lo que era inevitable dedicarse en ciertos períodos del año escolar a las gestiones administrativas y de negociaciones ante las autoridades del estado. De eso dependía seguir contando con las mínimas condiciones para continuar sus estudios que sólo les era posible realizar en un internado.

²² Se llama así al traje con el que las normalistas asistían a la primaria a desarrollar sus prácticas escolares, mismo que usaban en la normal cuando se llevaba a cabo algún evento cívico o cultural. Para su confección las normalistas dijeron que cuando la tela les había sido entregada, buscaban a una persona de la comunidad para que hiciera su uniforme, procurando hacerlo en grupo para que el costo total fuera más económico.

²³ En 2012, en la normal rural de Mactumactzá Chiapas se construyeron nuevamente algunos dormitorios demolidos en 2003, luego de diversos conflictos y enfrentamientos entre los estudiantes y las autoridades.

²⁴ Cfr. Martínez P., 2014.

En conversaciones sostenidas con las jóvenes del estudio en 2013 y con estudiantes de la normal de Ayotzinapa en 2014, describieron cómo sus padres o hermanos les aportaban económicamente y de manera casi sistemática para que cubrieran algunas de sus necesidades básicas. Yolanda, estudiante del 6° semestre de la normal del estudio dijo que sus padres procuraban darle 400 o 500 pesos al mes para sus gastos, entre 130 y 160 pesos a la semana (entre 9 y 11 dólares aproximadamente) lo cual en realidad le funcionaba realmente como una beca. Sin embargo, a los padres de la mayoría de los estudiantes, decían los jóvenes, les era imposible aportarles algo o muy poco ocasionalmente dados los niveles de pobreza en algunos estados como Guerrero.

Ante sus limitaciones económicas los estudiantes de las normales rurales en general, realizan trabajos productivos en la misma escuela como una forma complementaria de cubrir no sólo sus necesidades personales, sino las que se derivan de las tareas organizativas que desarrollan para sus constantes gestiones las cuales generan gastos, pues han de realizarse por lo común en las capitales estatales. Esto implica gastos de transporte y alimentación, entre otros. Los trabajos productivos como la crianza de animales y la siembra se realizaban, organizaban y administraban en la normal del estudio y en otras normales rurales, entre los propios jóvenes mediante sus órganos estudiantiles y las autoridades de cada escuela de manera diferenciada en cada lugar. Cuando realizamos el estudio en 2013, observamos que algunas personas ingresaban a la normal para vender a las jóvenes ropa o artículos de higiene en pagos es decir, el costo total del artículo era cubierto en partes. A ese respecto, una de las vendedoras dijo que les ofrecía a las jóvenes sus productos de esta forma ya que consideraba que de otra manera, no podrían adquirirlos.

La situación económica de las estudiantes y de su familia fue un factor importante para que decidieran ingresar a la normal del estudio. Flor estudiante del octavo y último semestre expresó que uno de los principales motivos por los que ingresó a la normal era por la posibilidad de estudiar una licenciatura ya que de no ser ahí, sus padres no hubieran podido ayudarla económicamente para estudiar en otra escuela:

EF: De cierta manera fueron los recursos [económicos] los que me hicieron llegar a esta escuela porque yo quería estudiar turismo. Esta normal es una escuela que te brinda apoyo gratuito para tu educación porque te forma y no pagas nada. Claro que tus padres te tienen que apoyar para tus pasajes o para tus prácticas pero realmente [las alumnas] no pagamos aquí ni siquiera hotel para quedarnos o rentar, no pagamos agua, luz, ni comida. Entonces esto hace fuerte [permite continuar estudiando] a las alumnas como nosotras que muchas

veces no tenemos recursos [económicos] para estudiar en otras universidades (EF100313)²⁵.

Flor destacó que las condiciones presentes en la normal rural para formarse como docente contando con el internado, representaron la posibilidad de estudiar ya que como expresó, “en esta escuela no pagas nada, absolutamente nada”. Aunque como dijo, sus padres la ayudaban con algunos gastos para realizar sus estudios profesionales, sin el internado no hubieran podido cubrir los gastos que en otro lado hubiera costado su formación. Ella supo sobre las posibilidades de seguir estudiando en esta normal por los relatos de su tía, egresada de la misma escuela, quien en el momento del estudio, en 2013, laboraba en el sistema educativo estatal. La tía les contó a Flor y a su madre sus experiencias positivas en la escuela lo cual les ayudó a tomar la decisión de que esa era una oportunidad para formarse. Esta joven recordó que si bien las recomendaciones de estudiar en la normal rural fueron favorables, aún no estaba convencida de hacerlo para la profesión docente porque quería estudiar la licenciatura en turismo. A decir de ella, sus expectativas acerca de la normal cambiaron una vez que ingresó:

EF: Yo decía [antes de entrar a la normal]: no me gusta la docencia. [Pero] cuando llegué a esos lugares donde realmente hace falta alguien que instruya a los niños fue cuando cambiaron mis sentimientos. En el primer año que puede observar comunidades rurales, marginadas, fue ahí donde [me dije]: sí quiero ser maestra, al ver la necesidad de los niños y de las personas que no están cerca de una comunidad urbana, sino que están leeejos (EF100313).

Flor rememoró que sus intereses cambiaron en el primer semestre de la licenciatura cuando, como parte de sus prácticas visitó algunas comunidades marginadas donde existían necesidades²⁶. Esta experiencia según dijo, la sensibilizó y la convenció de estudiar la profesión docente con la intención de contribuir en la formación de los habitantes de esas poblaciones apartadas. A partir de ese momento reconocía que tanto ella como sus compañeras se interesaron por la docencia y pudieron formarse como “profesoras con vocación”. Además, Flor apreciaba y sentía gratitud hacia la normal pues aparte de permitirles estudiar una licenciatura, al egresar podrían acceder

²⁵ En adelante, al final de cada fragmento se indica la clave de ubicación en el archivo etnográfico del estudio. Para hacer más comprensibles los fragmentos y para evitar ambigüedades producidas por una transcripción sin puntuación, usamos la siguiente simbología: “” registro verbal ; [] inferencia de sentido al escuchar y transcribir la grabación; (()) información externa que aclara el sentido del diálogo; : precede a las referencias del entrevistado sobre lo que dijo en otros momentos, dijo a otras personas, éstas le dijeron, o se dijeron unas a otras.

²⁶ En el Plan de estudios 1997 se indica que durante el primer semestre, en la asignatura de “Escuela y contexto” del área de “Actividades de acercamiento a la práctica escolar”, las estudiantes asistirán a primarias “en ambientes sociales diferentes” (urbanos, rurales, urbanos-marginados, indígenas). De acuerdo con el mismo documento, las visitas comienzan después de tres semanas de haberse iniciado el primer semestre (SEP,2002: 64-65).

a una mejor forma de vida ya que “el hecho de que seas maestra, tengas una plaza, un salario, nunca vas a olvidar que saliste de una normal rural”. Esta situación según dijo, llevaba a las jóvenes a estar “más agradecidas con la escuela que les abrió las puertas”.

Estela, también de octavo semestre, relacionó su decisión de ingresar a la normal con la posibilidad de contar con el sustento que ésta cubría.

EE: Al principio yo quería ser [estudiar para ser] maestra de preescolar pero no se pudo por algunas carencias económicas en casa. Por eso preferí ser maestra de primaria más que nada por los beneficios que te da este sistema de internado. Aquí [en la normal rural] te dan de comer, tienes un cuarto, agua caliente, comida, no pagas una colegiatura. Ahorita en cuarto ((grado) nos apoyaron con material didáctico, con pants, con tela para el uniforme de gala. Se podría decir que te apoyan mucho y todo es gratuito. En la [normal] federal que es urbana [no hay internado], tú buscas departamento, casa, alimentación y todo va por tu propia cuenta, entonces mi familia no es de muchos recursos económicos (EE140313).

Ingresar a la normal significó para Estela poder continuar con sus estudios de educación superior como profesora de educación primaria en la normal rural “todo es gratuito” En cambio, en la normal federal urbana que no contaba con internado, donde según dijo había deseado estudiar para profesora de preescolar, sus padres no podían costear su alimentación, transporte, uniforme y vivienda, entre otras cosas.

Esta estudiante también asociaba su decisión de estudiar la profesión docente con algunas experiencias previas. Una era la admiración y afecto que le tuvo a una de sus profesoras de primaria quien a decir de ella “era muy buena y yo la quería mucho”. Según recuerda, a partir de este momento comenzó a decirse: “quiero ser maestra, quiero ser como mi maestra Selene”. Otra de sus experiencias que Estela recordó fueron las prácticas que realizó en un preescolar cuando estudió la carrera técnica de puericultura en el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CBTIS) del estado²⁷:

EE: En la preparatoria elegí la carrera de técnico en puericultura, desde ahí empezamos a tener un acercamiento a los jardines de niños y me gustó mucho tener niños y empezar a formarlos desde pequeños. Desde ahí yo [me] dije: yo voy [a estudiar] para maestra, pues sí me gustaba (EE140313).

Estela parece haber reafirmado su aspiración de ser docente al estar en contacto con los niños en el preescolar al considerar que participaba en la formación de ellos.

²⁷ En el estado de Tlaxcala se ofrecen tres alternativas de bachillerato para los jóvenes: el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), el Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CBTIS) y el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI). Al egresar de estas escuelas, los estudiantes cuentan con una carrera técnica.

Además de esas experiencias, su interés por entrar a la normal rural fue confirmado cuando escuchó los relatos de algunas personas de su entorno como el orientador educativo de la preparatoria y las mismas alumnas de la normal rural quienes le informaron de las posibilidades que tendría para estudiar en esa escuela donde finalmente decidió ingresar y se convenció de que esa era la profesión a la que aspiraba.

Acerca de los motivos para ingresar a la normal, Blanca también estudiante del octavo semestre, asociaba su interés de estudiar la profesión docente con dos experiencias; primeramente con sus observaciones en la primaria donde trabajaba su mamá como profesora y a donde la acompañaba antes de entrar a la normal:

EB: Mi mamá es maestra, egresó de esta normal rural, entonces siempre viví bajo el trabajo de una maestra. Después de la terminar la preparatoria ya no quería estudiar, dejé de estudiar un año y en ese año iba con mi mamá [a la primaria], ahí me fui dando cuenta del verdadero trabajo del maestro y fue cuando me enamoré de la carrera (EB140313).

Blanca recordó que al acompañar a su mamá a la primaria donde laboraba, pudo observar según dijo, en qué consistía el trabajo docente en la escuela por lo que fue ahí donde decidió formarse como profesora, donde se “enamorado” de la profesión. En segundo lugar, Blanca relacionaba esta decisión con los relatos de su madre acerca de su experiencia como estudiante de la normal rural. Según dijo, ella le contó experiencias favorables sobre su formación, sin embargo consideraba que el conocimiento verdadero de esta escuela lo tuvo al ingresar.

Gloria, también estudiante del octavo semestre, enfatizaba las condiciones que este sistema de internado en la normal rural Benito Juárez de Panotla les proporciona a jóvenes con escasos recursos económicos incluyendo a los provenientes de otros estados de la república, como ella misma que venía del Estado de México, específicamente a estudiar en esa escuela. En ese sentido, explicó que entre sus compañeros había jóvenes de los estados de Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Hidalgo, Estado de México y Morelos. A ese respecto, Graciela, quien era subdirectora académica de la normal en 2013, explicó que desde la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (USET) se había acordado que del total de alumnas de nuevo ingreso, el 75% fueran originarias del estado de Tlaxcala mientras el 25% de “foráneas” es decir de otras entidades del país²⁸.

²⁸ Este porcentaje varía en cada normal rural, por ejemplo en la convocatoria emitida para la de Mactumactzá Chiapas, para el ciclo escolar 2014-2015 se indica que el porcentaje de los alumnos sería: 60% monolingües, 35% bilingües y el 5% estados vecinos (Secretaría de Educación de Chiapas, s.f.).

La situación económica de quienes ingresan a estas escuelas, la podemos constatar con estudiantes de otras normales rurales. En su estudio sobre la formación docente en la normal rural de El Mexe²⁹ Hidalgo, Vite (2010) describió la situación económica precaria de las familias como una de las principales razones por las que los jóvenes originarios de distintos estados de la república estudiaron ahí. A manera de ejemplo, en conversaciones con cuatro egresados de esa misma normal en 2012; manifestaron haber entrado a esa escuela como la única opción para formarse profesionalmente. Al respecto, Jorge uno de los egresados entrevistados expresó:

EJ: Yo elegí mi carrera por dos razones. La primera fue la economía bueno normalmente en la normal [rural] los estudiantes eran de bajos recursos económicos. Yo me quería meter ahí [a la normal rural] porque no cobraban nada, era una escuela totalmente gratuita. La segunda razón era porque se ubicaba relativamente cerca del pueblo donde vivo. La opción que teníamos en ese momento era la universidad [estatal] que estaba hasta Pachuca y que incluía por supuesto mucho costo. Entonces nuestra única opción para mí y para muchos de mi generación era la normal rural (EJ250512).

Jorge explicó que, de no haber ingresado a la normal rural de El Mexe cuando todavía existía, sus padres no hubieran podido costear sus estudios en la universidad ubicada en la capital de estado. A decir de este egresado, en su caso al igual que en el de sus compañeros, la normal rural representaba la única oportunidad para formarse como profesores porque “cobijaba” a todos los alumnos de bajos recursos económicos al ser “totalmente gratuita”.

Además de los estudiantes de la normal del estudio y de otras normales, los profesores de la normal rural de Benito Juárez de Panotla consideraban que las normales rurales eran una oportunidad para que los jóvenes de escasos recursos continuaran con sus estudios en el internado:

AF: Para mí son muy necesarias ((las normales rurales)) porque en realidad, por lo menos el setenta por ciento de las muchachas que están aquí ((en la normal rural de Tlaxcala)) sí son muchachas que necesitan el apoyo económico para seguir estudiando. Muchas que están aquí tienen situaciones económicas [difíciles] pues si estuvieran en su casa no les hubieran permitido seguir estudiando y son la mayoría (AF130313).

Francisco destacaba los beneficios del internado para un sector que identificaba como mayoritario de la población estudiantil de la normal, para quienes ingresar

²⁹Esta normal rural fue convertida en universidad politécnica después de distintos conflictos de los alumnos con las autoridades del estado. En 2006 fue clausurado el sistema de internado por lo que los estudiantes fueron enviados a la sede ubicada en Pachuca y 2008 egresó la última generación de estudiantes formados en las licenciaturas en educación preescolar, educación primaria y educación especial. En el capítulo uno de este trabajo hemos ampliado esta información.

representaba su única posibilidad de formarse profesionalmente. Para la subdirectora Graciela la normal rural no sólo era una oportunidad de formarse académicamente para las jóvenes, sino también para mejorar su condición de vida.

SG: Las señoritas de primer semestre que acaban de entrar ((a la normal)), algunas [llegaron] con la carita muy delgada, se les notan las carencias de sus casas, la falta de servicios. Quienes somos maestros rurales sabemos porque la mayoría venimos de las comunidades más apartadas del país (SG080813).

Las descripciones de la subdirectora se relacionaban con su experiencia como profesora de esta escuela durante varios años y como profesora de educación primaria en el medio rural. Al respecto señaló que estudió en la normal experimental de Hidalgo³⁰, estado de donde era originaria; haber laborado en comunidades marginadas de la huasteca hidalguense y tener veintisiete años trabajando en la normal del estudio. Dicha experiencia dijo, le brindó elementos para conocer las condiciones en las que vive la población que habita en zonas alejadas de las ciudades, como las normalistas quienes al ingresar presentaban carencias económicas, visibles en su complexión física, según sus observaciones.

En las descripciones analizadas, las estudiantes recordaron sus experiencias más cercanas que influyeron en su decisión de estudiar la profesión docente. Al menos se pueden distinguir tres motivos: principalmente su precaria economía familiar, sus experiencias previas relacionadas con la docencia, los relatos de otras personas involucradas con la educación pública local y los recuerdos de buenos profesores. La situación económica precaria de las estudiantes del normal rural Benito Juárez como uno de los principales motivos para acudir a este tipo de normales es similar a lo que encontramos en estudios historiográficos que refieren al origen de estas escuelas.

1.2 Primeras experiencias en el internado y la añoranza del hogar

Las ideas que tenían las jóvenes de la normal del estudio acerca de cómo sería su vida en el internado antes de entrar, se basaban en los relatos locales al respecto. De acuerdo con las normalistas, cuando ingresaron a la escuela estas ideas se ampliaron y modificaron en la medida en que participaron en la vida cotidiana de ese lugar. Por ejemplo Flor del 8° semestre explicaba:

EF: El hecho de ser un internado, como que la palabra internado te hace pensar de cierta manera: van a ser rigurosos, los maestros nos van a tratar mal. Lo típico [lo que nos muestran] las películas, lo que

³⁰ Esta escuela se creó en 1976 con el nombre de Normal por Cooperación teniendo como finalidad la formación de profesores de Educación Primaria con el Plan de estudios 1975. Adquirió reconocimiento oficial en 1978 como Escuela Normal Experimental "Valle del Mezquital".

nos transmiten. Cuando yo llego aquí a la escuela veo que no es nada de lo que creía, que nos fueran a tratar mal, que no nos fueran a dar lo que necesitábamos, no digo que nos den todo pero sí nos dan lo que necesitamos (EF100313).

Flor identificaba que habían cambiado las ideas que antes de entrar a la normal rural tenía sobre el internado en la medida en que encontró sentidos distintos a los que preveía en las relaciones en que fue participando con otros integrantes de la escuela. En esa medida se percataba de que "no era nada de lo que creía". Desde la perspectiva de Lave y Wenger (1991); Lave (2001) y Rogoff (1993) podemos decir que experiencias como las de Flor remiten al aprendizaje que se consolida en una realidad determinada, en las acciones cotidianas de la práctica, como "aprendizaje situado".

Sobre las expectativas que las estudiantes tenían acerca de la normal Benito Juárez, Blanca también expresó que antes de ingresar imaginaba cómo era la vida en el internado, producto de las buenas experiencias que le relataba su madre, egresada de la misma escuela. Sin embargo consideró que realmente supo lo que implicaba vivir ahí hasta que ingresó:

EB: Lo que conocía [sobre la normal rural] por parte de mi mamá era algo bueno. Nunca supe de todo [de la organización de la escuela], ni todo lo que se llegaba a hacer. Las ideas sobre las normales rurales es algo que no puedes conocer hasta que lo vives de cerca. Te lo comento porque mi mamá me platicaba mucho sus experiencias en la escuela y me decía: comer en un internado es divertido. Pero hasta que no comes en el internado, hasta que no te ríes, hasta que no duermes, hasta que no te quedas un día sin comer, no puedes decir que eres normalista. Para ser normalista rural tienes que pasar por muchas cosas (EB140313).

Blanca incluyó en su relato la buena imagen que de la escuela le refería su madre donde puede encontrarse cierta continuidad entre lo que ocurría en épocas anteriores sobre algunos aspectos de la vida en el internado, presentes en los tiempos de la madre y la hija. Por ejemplo la convivencia en el comedor del internado que comúnmente es muy recordada por quienes han pasado por normales rurales. La madre recordaba lo "divertido" que era y Blanca registra tanto la "risa" como la experiencia de quedarse a veces "sin comer" como parte de lo que significaba vivir ahí lo cual no se aprendía hasta haberlo experimentado.

Las expectativas que tenían las estudiantes sobre el internado antes de ingresar, presentaban distintos referentes y formas de interpretarlo para cada una. Estela por ejemplo, antes de ingresar suponía que el internado no le representaría ningún problema ya que lo consideraba "apto" para ella:

EE: Como no soy de las personas que salían mucho [de casa] pues yo decía: un internado apenas como apto para mí. Pero aquí al entrar ya cambió [mi idea] por las actividades que te ponen a hacer, cortar pasto, cuidar marranos, becerros, lavarles, sacarlos a pastar. Y todo eso al principio sí se me hacía desconocido, de hecho hasta pizar, yo nunca había tocado una milpa no sabía tampoco quitarle la mazorca (EE140313).

Estela imaginaba que al entrar al internado no podría salir, lo cual para muchos es de lo más difícil, lo cual a ella no le incomodaba según decía, al considerar que no sería distinto de cómo vivía en su hogar. Sin embargo, recordaba que sí le pareció difícil y desconocido cuando se enfrentó a ciertas tareas que nunca había realizado. No obstante, posteriormente Estela relató cómo después de haber aprendido junto con sus compañeras a realizar los trabajos que desconocía y encontrarles sentido llegó a sentir “aprecio y amor”, según dijo, por la escuela y por las personas con las que compartió su vida en ese lugar.

Mientras que algunas jóvenes como Estela consideraban antes de entrar a la normal rural que estar internas no les incomodaría, para otras como Gloria era preocupante el sólo pensar en permanecer en el internado:

EG: Antes de ingresar yo creí que la normal era diferente, la verdad después de que había sido aceptada ya no quería venir porque había escuchado que la primera semana hacían novatadas y que a las de nuevo ingreso les hacían maldades y pensaba que la escuela era media rara. Mi papá que me dijo que viniera a ver, que no me dejara llevar por lo que se escuchaba, que lo comprobara y que si ya no quería [venir], que no había ningún problema. Pero [lo que me sucedió fue que] al principio la verdad no me adaptaba porque no podíamos salir, ¡duré más de un mes sin salir!, sin ir a mi casa y sí es un poco difícil (EG150313).

Esta joven recordó el temor que le provocaba pensar cómo sería la vida para quienes entraban al internado, por los relatos que había escuchado sobre las "novatadas" de la primera semana para las de nuevo ingreso. Sin embargo, esas expectativas se vieron confrontadas al estar ya en la escuela dado que el trato que recibió de sus compañeras durante su primera semana no fue como esperaba en cuanto a las “maldades” que les podían hacer. En cambio lo que sí enfatizaba haberle resultado muy difícil fue tener que permanecer en el internado inicialmente todo "un mes" sin ir a su casa, es decir con su familia³¹. En ese sentido, nos remitimos a la explicación de Lave (2001) en cuanto a las interpretaciones que cada participante asigna a las tareas que realiza, las cuales se basan en diferentes “posiciones sociales contextuales, con diferencias

³¹ Cuando realizamos el estudio, nos dimos cuenta que las normales rurales presentan marcadas diferencias en algunos aspectos de la vida en común. Por ejemplo, en otras escuelas aún persisten prácticas como las novatadas.

inherentes de posibilidades, intereses y perspectivas” (2001: 27). En el caso de las normalistas del estudio, cada una tenía sus propias y diferentes ideas sobre lo que implicaba vivir en el internado. No obstante también había algunas cuestiones en común como por ejemplo, que para todas representaba una posibilidad real de proseguir estudios superiores particularmente de magisterio y que ingresar a esa institución con internado era la única opción a su alcance para hacerlo dadas las precarias condiciones económicas de sus familias.

Además de las estudiantes, Oscar quien estuvo como director de la normal rural entre agosto de 2012 y julio de 2014, también habló de cómo sus perspectivas iniciales sobre la vida en el internado y, específicamente sobre las estudiantes³², cambiaron después de haber comenzado a trabajar ahí:

DO: Yo creía [de las estudiantes] lo que dice el común de la gente, lo que vemos, que las muchachas habían tomado las instalaciones, que tomaron las carreteras, que tenían camiones y eso genera molestia y en lo personal decía: que mejor se pusieran a estudiar. Pero cuando está uno del otro lado [en la escuela] conoce muchas cosas, muchas bondades que tienen las muchachas. Entre ellas por ejemplo, a mí me admira mucho que se tengan que levantar temprano y cuando digo temprano es antes de las seis para poder lavar su ropa, para bañarse, para hacer su quehacer y para tener sus áreas limpias. Después de eso irse a clases, hacer sus tareas y tener en la tarde más actividades. Es algo que no se ve, o sea que sí cambia la perspectiva, yo veo ¡que no son flojas! (DO080813).

Lo que Oscar relató provenía de su experiencia durante un año como director de la escuela, cuando conoció lo que significaba para las jóvenes vivir en el internado y las razones por las que realizaban ciertas acciones que eran cuestionadas por algunos sectores de la población, relacionadas con la gestión de los recursos para dar mantenimiento a la escuela, para su alimentación y su formación académica. A decir de Oscar, sus observaciones lo llevaron a reconocer que las normalistas tenían cualidades y que “no son flojas”, pues alternaban su formación académica con las distintas tareas que efectuaban diariamente en beneficio de la propia normal. Sobre el cambio de perspectiva de Oscar, lo que aprendió sobre quiénes realmente eran las estudiantes a partir de observarlas cotidianamente en la normal y el internado. A ese respecto podemos decir que el aprendizaje sobre una situación particular es

³² El director informó haber estudiado la licenciatura en Administración en el Instituto Tecnológico de Apizaco y haber sido docente en universidades tecnológicas durante veintiocho años. Simultáneamente había sido por algún tiempo asesor de la Dirección de Educación Terminal de Estado de Tlaxcala. De tal manera que cuando llegó como director a la normal, desconocía esa modalidad educativa. Antes de concluir el ciclo escolar 2013- 2014 en el mes de marzo de 2014, Oscar y la subdirectora académica Graciela dejaron sus cargos en la normal; según algunos profesores, él regresó como docente al sistema tecnológico.

inseparable del contexto en el que se participa, “el aprendizaje se produce a través de la participación o de la observación activas, en actividades cotidianas de una cultura o de un grupo social” (Rogoff, 1993: 14).

A decir del director Oscar y de la subdirectora Graciela, durante su formación profesional, las normalistas permanecían en el internado de lunes a viernes y algunas podían viajar a su hogar para visitar a su familia los fines de semana. Para quienes procedían de otros estados de la república ir a sus casas era menos probable ya que los viajes además de largos, les resultaban costosos. Estas alumnas solo regresaban con su familia algunos días al concluir el ciclo escolar en el mes de julio y en el periodo vacacional de diciembre³³.

Las estudiantes de primer grado tenían también pocas probabilidades de visitar a sus familias durante los primeros meses de ingreso ya que dentro de sus compromisos y acuerdos se encontraba el de resguardar la escuela, alimentar a los animales y regar la siembra en compañía de las estudiantes de segundo y tercer grado que quedaban en la escuela. Según Yolanda, una estudiante de los últimos semestres, las alumnas de primero a tercer grado “en vacaciones hacen roles de guardia” ya que existía la impresión de que la escuela podía ser cerrada en cualquier momento, lo que les planteaba la necesidad de resguardarla siempre de tal manera que al inicio del periodo vacacional conformaban equipos para cuidar las instalaciones. Rockwell reporta que Claudio Hernández, un egresado de la normal del estudio en los años 30’s recordó: “Como estudiante interno me enseñé a saborear el sufrimiento de vivir lejos de la casa de mis padres” (2007a: 212). Sobre ese tema, Estela del último semestre en la normal del estudio expresó:

EE: Antes [pensabas que] lo hacías sola pero más bien tu mamá te lavaba la ropa o te planchaba, te ponía los útiles, te salvaba de cuando se te olvidaba la libreta, [le hablabas y le decías]: ¿mamá me traes mi libreta? y ahí iba la mamá [a la escuela]. Aquí [en la normal rural] no, mamá ya no está para resolverte tus problemas y desde ahí empiezas a ver la importancia de la familia, de la distancia, todo eso se valora mucho (EE140313).

Aunque la vida en el internado era complicada, estar ahí también propiciaba en las estudiantes como Estela cierta autonomía para tomar sus propias decisiones y responsabilizarse de sí misma. Ella explicó cómo debió aprender a solucionar las dificultades tanto en aspectos académicos como domésticos pues ahora ya no estaba

³³ Las jóvenes dijeron que a veces tenían que viajar pidiendo aventón o “ride” por la falta de recursos económicos para comprar un boleto de autobús.

su familia para ayudarla como lo hacía antes. A ese respecto, Flor también describía lo que lograba hacer lejos de su familia:

EF: Muchas de nosotras estamos acostumbradas a mamá, a papá, a tenerlos cerca, a pedirles lo que necesitamos, a hacer o que ellos hagan lo que nosotras queremos y aquí no, aquí te enseñan tu misma a hacerte responsable. Si quieres ir a clases tu solita [porque] no está mamá ni papá que [te digan]: vete a la escuela, levántate (EF100313).

Flor reconocía que en el internado era ella quien debía aprender a responsabilizarse de sus propias acciones sin depender de su familia. En los relatos destaca cómo las estudiantes identificaban que el internado les posibilitaba cierta independencia para efectuar sus labores en la lejanía de su hogar, ahora cada una debía asumir sus compromisos.

También algunos profesores como la subdirectora Graciela se percataban de que la experiencia en el internado era difícil para las estudiantes, ella así lo explicaba:

SG: Para las alumnas cuando empiezan el primer semestre es muy difícil separarse de su familia, como toda separación es un duelo que llevan. [en la normal] la médica de la institución está desarrollando un proyecto para apoyar a las chicas y fortalecerlas para que no sufran esa separación tan cruel. Apenas tiene dos sesiones que empezaron a trabajar con estas niñas. Cuando van avanzando los semestres, por ejemplo, en cuarto año van sintiendo nostalgia [de saber que tendrán que irse de la normal] sienten que se va a cortar nuevamente otro cordón umbilical y que estaban acostumbradas a comer las tres veces al día. Y empiezan a llorar y decir: ya no me quiero ir, ya me enamoré de la escuela (SG080813).

Con los años de experiencia que tenía Graciela como profesora de la normal rural creía en la pertinencia de ayudar a las estudiantes cuando ingresaban para superar “el duelo”. Para lograrlo, dijo que en la normal rural se creó un espacio para apoyarlas y “fortalecerlas” aunque al parecer se trataba de un proyecto recién iniciado muestra que existe en algunos caso conciencia entre los docentes sobre ese tipo de procesos que en general viven los estudiantes de estas escuelas calladamente. Además, como decía Graciela, el ingreso y la separación de ese momento con sus familias no es la única ruptura personal por la que pasan las jóvenes ya que cuando egresaban de la normal, debían “cortar” los lazos afectivos que crearon con sus compañeras, su “otra familia” como ellas decían. Al respecto, las jóvenes declaraban que permanecer en la normal por periodos prolongados, las había llevado a conocer, compartir y querer a sus compañeras, así como a la misma escuela, por lo cual la separación les resultaba dolorosa.

Para las jóvenes el ingreso a la normal significó ajustes en sus concepciones y formas de vida previas. Las interpretaciones de cada normalista permiten mostrar el carácter diverso que puede tener una misma situación -aunque con algunos rasgos comunes- tal como expresa Lave: “personas en la misma situación [...] saben cosas diferentes y hablan con intereses y experiencia diferentes desde lugares sociales diferentes” (2001:27). Identificamos por lo tanto, que los significados de las normalistas fueron modificados en la medida en que conocían una nueva realidad “en la acción” en términos de Schön (1992).

Los relatos anteriores nos dejan ver, como expresa Wenger (2001), la diversidad de formas con las que se comprende el mundo las cuales son desarrolladas, compartidas y modificadas en las comunidades de práctica en las que se participa, en las relaciones que se establecen con otros. Un ejemplo de ello es que durante la convivencia en el internado se crearon relaciones entre estudiantes provenientes de diferentes regiones del país, lo cual implicó un intercambio cultural a través de las formas de hablar, vestir y comer, distintas unas de otras. Esta mezcla cultural fue una importante fuente de conocimiento sobre las costumbres y formas de vida que propiciaba tolerancia hacia lo diferente. Como dijo Flor convivir con jóvenes de otros contextos geográficos las ayudo a sensibilizarse sobre otras realidades del país y a ponerse en el lugar de quienes provenían de fuera del estado.

- **La semana de “prueba”, aprender con las más expertas**

Hemos analizado cómo las normalistas entraron a la normal rural con ciertas ideas acerca de lo que sería su vida en el internado y cómo éstas fueron paulatinamente modificadas cuando se acercaron a las actividades que realizarían. Para participar en las tareas propias del internado, las estudiantes recién incorporadas debían conocerlas. Durante el presente estudio, una semana previa al inicio del ciclo escolar, en agosto de 2013, las autoridades de la escuela y el Comité Estudiantil se coordinaron y elaboraron un plan de trabajo para la primera semana de las recién llegadas³⁴. En esa semana citaron a las jóvenes que se incorporarían a la escuela para darles a conocer la organización del plantel, las tareas que realizarían durante su estancia en el

³⁴ Desde hace varios años, en las distintas normales rurales se organiza la semana llamada “de prueba” o de “adaptación”. En su estudio sobre la normal rural de “El Mexe”, Vite (2010) documentó que desde los años ochenta, los normalistas crearon este mecanismo para evitar que ingresaran “personas enviadas por el gobierno. Los estudiantes advertían que el gobierno buscaba formas de contrarrestar la combatividad al interior de la Normal, e identificaron quiénes se incorporaban no por una necesidad real sino para servir a las autoridades [...] cuestión que trataron de evitar” (2010: 64-65).

internado, el horario en que asistirían a clases durante el primer semestre y el reglamento interno de la escuela.

El propósito de reunirse con las de nuevo ingreso esa semana según dijeron las estudiantes de los últimos semestres, era darles a conocer las tareas que llevarían a cabo, relacionadas con “los cinco ejes que corresponden a la esencia del normalismo rural: académico, cultural, deportivo, político y módulos de producción”³⁵. Cuando realizamos el estudio el eje académico estaba centrado en las asignaturas que correspondían al plan de estudios, el eje cultural estaba conformado por clubes de danza, música y “payasística”³⁶, el eje deportivo por clubes de futbol y basquetbol, el eje político en la lectura de bibliografía con orientación marxista leninista. Finalmente las jóvenes de la normal del estudio dijeron que el eje de módulos de producción “intentaba reivindicar el carácter rural de las escuelas” por lo que se capacitaban en la crianza de animales como cerdos y borregos, en la producción de tierras³⁷ y en la elaboración de materiales de madera en el taller de carpintería.

Esa semana llamada por las estudiantes como “adaptación” o nombrada en la convocatoria como “curso de inducción”³⁸, fue coordinada por el personal docente en los ejes académicos, culturales y deportivos y; por el Comité Estudiantil en los deportivos, de producción y políticos. Esto es, los profesores dieron a conocer a cada estudiante el horario y las asignaturas que cursarían durante el primer semestre, los talleres y momentos en los que podrían asistir. Quienes conformaban el Comité Estudiantil, acercaron a las recién llegadas a las tareas que debían desempeñar para mantener en mejores condiciones la escuela y el internado. Las actividades realizadas en ese periodo estuvieron coordinadas de tal forma que algunas eran desarrolladas en horarios establecidos por los docentes y otras en función de la propia organización de las normalistas, en momentos que no impedían la asistencia a las propuestas por autoridades y docentes. En palabras de Wenger, las prácticas realizadas en ese lugar no eran “un objeto que se pase de una generación a la siguiente. La práctica es un proceso continuo, social e interactivo y la iniciación de los principiantes es simplemente una versión de aquello en lo que consiste la práctica (2001:132).

La estancia de las normalistas recién ingresadas al internado en esa semana inicial, les permitió acercarse a la realidad cotidiana del lugar con la guía y

³⁵ De acuerdo con estudiantes y egresados de algunas normales rurales, en estas escuelas -con excepción de la de Tamaulipas- se llevan a cabo tareas que corresponden con los cinco ejes que han caracterizado desde sus inicios al normalismo rural.

³⁶ En este taller los jóvenes conocen técnicas de magia, trucos y bromas, algo similar a la caracterización de un payaso, personaje representado con maquillaje en el rostro y vestuario extravagante.

³⁷ Los talleres y actividades desempeñadas por los estudiantes en cada normal rural son distintos de acuerdo con las instalaciones de cada normal rural y las condiciones materiales con las que cuentan.

³⁸ Cfr. DGEP, s.f.

acompañamiento de las más expertas quienes les explicaron y dieron consejos de lo que mejor les había funcionado. En relación a ese periodo, Yolanda de sexto semestre recordó que en su primera semana cuando ingresó a la normal, se acercó a las actividades domésticas que tendría que aprender para su vida en el internado:

EY: Esa semana sí es muy pesada, muy cansada, le llamamos semana de adaptación porque exactamente en una semana te preparan, se puede decir que psicológicamente porque te dicen: esto es lo que vas a hacer durante este primer año bueno también en los demás años pero es gradual por lo que en primer año es más pesado. Sin embargo, todas mis amigas hemos dicho que esa semana es lo más bonito porque está la ilusión de que te quieres quedar ((en la normal)) y de que esa semana de prueba te sirve para decir: yo sí puedo hacer las cosas y soy apta para este lugar. Esa semana te sirve mucho para que veas las cosas que se hacen ahí ((en el internado)), que no simplemente son [actividades] académicas, creo que las normales rurales te hacen apta para la vida y no nada más en cuestión de libros sino de poner en práctica lo que aprendes (EY040713).

Yolanda advertía que en esa primera semana las estudiantes se enfrentaban al reto de aprender a realizar actividades necesarias para vivir en la normal rural, periodo que le ayudó a fortalecer su decisión de ingresar y afirmar que sí podría vivir en el internado y era capaz de efectuar lo que éste le demandaba. También identificó que su participación en ese periodo fue variada ya que además de conocer las actividades académicas que establecía el plan de estudios, ella y sus compañeras debían acercarse a otras relacionadas con cuestiones prácticas las cuales no pueden “aprenderse en los libros”. A partir de ese momento Yolanda reconocía que la normal rural las formaba en otros aspectos valiosos para la docencia y para “la vida” relacionados con cuestiones prácticas. Esto es, a través de la experiencia, sus conocimientos sobre los distintos trabajos en el internado se modificaron al comenzar a desarrollarlos en esa semana.

En otro momento Yolanda explicó que en la primera semana le enseñaron cómo cuidar los borregos y cerdos que tenían en la escuela, cómo cultivar el área dedicada a ello, los horarios para hacer la limpieza en dormitorios y pasillos así como los momentos en los que llevarían a cabo los círculos de estudio con orientación marxista leninista. Esas experiencias en el internado llevaron a la joven a decir que “las normales rurales son para todos, pero no todos son para las normales rurales” ya que solo quien realmente necesitaba del apoyo económico para continuar estudiando podía demostrarlo en esa primera semana.

Flor, estudiante del último semestre, también habló de su primera semana en la normal rural donde, según ella, conoció las diversas tareas que enfrentarían en el

internado. Como dijo desde ese momento “te enseñan a expresarte con las demás personas porque aquí te hacen hablar porque hablas, aquí te hacen decir lo que tengas que decir porque lo dices y entre alumnas”. El relato de esta joven deja ver que sus vivencias en ese momento le parecieron complicadas pues como explicó, se enfrentó al reto de realizar actividades nuevas como hablar ante extraños y perder el miedo de expresarse. En la medida en que las normalistas comenzaron a involucrarse en las actividades propias de este espacio, sus ideas se modificaron “a través de la participación o de la observación activas, en actividades cotidianas de una cultura o de un grupo social” (Rogoff, 1993: 14). En palabras de Wenger el aprendizaje, “no es algo estático, sino el proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo” (Wenger, 2001: 125), éste se relaciona con cuestiones prácticas.

Durante esta semana según explicó Estela de octavo semestre, cuando ingresó a la normal en 2009, también se asignó a las estudiantes de nuevo ingreso su habitación o cubículo, el área destinada para asearse y otra para colgar su ropa después de lavarla³⁹. La misma joven explicó que en la normal rural había 12 dormitorios los cuales se distribuyeron entre los cuatro grados por lo que a cada grado le correspondían tres de ellos (cada grado estaba conformado por tres grupos A, B, y C por lo que a cada grupo correspondía un dormitorio). Cada dormitorio tenía once habitaciones o “cubículos” como les llamaban, un área común para los sanitarios, otra para las regaderas y una más para los lavabos.

Las estudiantes del último semestre entrevistadas recordaron que, en primer grado cada habitación contaba con una litera y fue ocupada por tres o cuatro de ellas por lo que “dormían muy apretadas” ya que dos ocupaban una cama. Su distribución en los dormitorios, explicaron variaba cada año de acuerdo con la matrícula de cada grado y grupo. A ese respecto, Blanca, estudiante del último semestre (cuarto grado) dijo durante el estudio:

EB: Varía [el número de estudiantes por habitación], dependiendo del número de personas que tenga cada grupo. Ahorita la academia de segundos tiene grupos de treinta y seis o treinta y ocho alumnas, entonces [cada grupo] se tiene que dividir en las once ((habitaciones)) porque no hay más. En mi dormitorio por ejemplo somos veintidós alumnas (EB140313).

Blanca indicó que para las normalistas de cuarto grado como ella, su problema de los espacios era menor. En su dormitorio por ejemplo, veintidós jóvenes se distribuyeron

³⁹ Cuando realizamos el estudio, en la norma rural las estudiantes contaban con lavadoras para el aseo de sábanas y cobijas y para lavar su ropa tenían lavaderos.

en los once cubículos que correspondían a su grupo, es decir dos estudiantes por cubículo mientras en uno de los dormitorios de segundo grado, debían distribuirse treinta y seis normalistas, es decir tres y en algunos casos cuatro por cubículo. Esta situación era diferente según dijo Blanca, porque la matrícula en cada grado era distinta y porque algunas jóvenes a lo largo de la licenciatura habían desertado o solicitado baja temporal; situación que permitió que en algunos cubículos disminuyera el número de estudiantes.

En el momento del estudio en el 2013, algunos cubículos de cuarto año estaban habitados por dos o tres alumnas, incluso Estela explicó que dormía sola porque sus compañeras con quienes compartía el cubículo, solicitaron su cambio a otro habitado por dos estudiantes y en el que podía integrarse una más. Al encontrarse ella sola en la habitación, el espacio le permitía tener una cama, un estante para guardar sus cosas, una mesa y una silla. Aunque no era recurrente que las estudiantes solicitaran cambio de dormitorio, Estela explicó que cuando se presentaba algún conflicto entre quienes compartían el cubículo, las jóvenes que deseaban cambiarse a otro, buscaban uno donde hubiera lugar y donde fueran aceptadas por las integrantes de la habitación. Era observable que las dimensiones de cada habitación permitían en algunos casos tener una mesa pequeña para realizar sus tareas escolares o para elaborar el material didáctico que usarían en sus prácticas en la primaria. Cuando no tenían mesa, por las tardes podían trabajar en la biblioteca o salones y por las noches en su habitación, en la cama. En cada cubículo cabía con una litera, un estante pequeño y un ropero compartido por quienes habitaban ahí⁴⁰.

Esa primera semana recordaron las jóvenes, cuando ellas ingresaron, las autoridades les dieron a conocer el día de la semana y el horario en que podían salir a la comunidad “de compras” ya que entre semana solo podían ausentarse de la escuela con previa autorización de los directivos. Asimismo les informaron de los tres momentos en que podían tomar sus alimentos ya que fuera de ese horario, no podrían acudir al comedor. Al terminar su semana de “adaptación, Estela recordó que las normalistas de segundo a cuarto grado que no pertenecían al Comité, se integraron a la normal para iniciar el ciclo escolar de acuerdo con el calendario escolar establecido por la SEP. Después de esa semana, como Estela contó, las normalistas de primer grado ya conocían la organización y los trabajos del internado por lo que ya podrían asumir “mayores responsabilidades”. Las descripciones de las estudiantes de cómo

⁴⁰ Las jóvenes que contaban con computadora portátil y que deseaban realizar una consulta en internet, debían acudir afuera del edificio del área administrativa para conectarse a la red inalámbrica de la escuela debido a que la señal no llegaba hasta los dormitorios. Por las noches era común verlas alrededor de ese edificio con poca luz.

se ingresa y cómo se aprende paulatinamente de la vida en el internado, remiten a lo que señala Rogoff (1997), acerca de que la participación puede cambiar “desde modos de participación relativamente periféricos [...] limitados a la observación y ligados a funciones secundarias, hasta, algunas veces, asumir la responsabilidad de organizar dichas actividades” (1997:16-17). Esto es, en la medida en que las normalistas continuaron aprendiendo sobre los trabajos propios del internado, asumieron mayores responsabilidades en tareas que iban desde asistir a clases, realizar sus deberes escolares, limpiar sus áreas comunes o participar en el Comité Estudiantil.

2 Las estudiantes organizan su vida en el internado: posibilidades de autonomía

En este apartado analizamos las formas de organización de las estudiantes para desarrollar los muy diversos trabajos colectivos que conformaban su vida diaria en el internado; igualmente, describimos cómo se dio la participación de las estudiantes y el carácter instructivo que ellas dijeron tuvo para su formación personal y académica. Dentro de la organización, las normalistas acordaban tareas de muy variada complejidad, tomaban decisiones, confrontaban sus ideas, se organizaban por comisiones y establecían relaciones tanto armoniosas como conflictivas. Analizamos estas situaciones a la luz de lo que conceptualmente es llamado por Lave y Wenger (1991) una comunidad de práctica, entendida como “la serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica, tangenciales y superpuestas” (1991:74).

La participación de las normalistas en las distintas prácticas formativas podemos decir, recurriendo a Wenger que se refería “al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso”, no siempre “equivalente a colaboración, incluye todo tipo de relaciones: conflictivas o armoniosas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras” (Wenger, 2001:80-82). Para comprender estas prácticas en las que las estudiantes participaron, tal como indica este autor, pueden pensarse analíticamente como historias de compromiso mutuo, de negociación de la empresa y de desarrollo compartido. La existencia de una comunidad de práctica involucró un compromiso mutuo con relación a la meta definida por los participantes en el proceso mismo de emprenderla; ésta “no es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes [...] responsabilidad mutua que se convierte en una parte integral de la práctica” (Wenger, 2001: 105).

Otro elemento que constituyó la comunidad de práctica fue el de los repertorios compartidos entre las normalistas, conformados por elementos que solo tuvieron sentido mediante la relación con la práctica creada en la comunidad. Los elementos considerados como parte de ese repertorio, retomando a Wenger son “las rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica” (2001: 110). En este sentido, podemos decir que la comunidad de práctica se conformó en torno a las diversas actividades en el internado, así como a la organización de éstas de manera colectiva.

En algunos de los trabajos propios del internado, identificamos además actualizaciones de los que hubo en otros momentos históricos. En ese sentido coincidimos con Wenger (2001) cuando expresa que “los significados son históricos y dinámicos, no son preexistentes o simplemente inventados”. Si bien en las tareas que las estudiantes llevaron a cabo durante su estancia en el internado podían identificarse igualmente elementos presentes en algunos documentos normativos como el Plan de estudios 1997 y el reglamento interno de la escuela, estas normas no regían todas las tareas desarrolladas por las normalistas. En el análisis mostramos que las estudiantes dieron un sentido particular a su participación a través de los procesos cotidianos colectivos siempre desde sus propias historias y expectativas. Es decir, en palabras de Rockwell (2003) “no interesa evaluar la realidad escolar a partir de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la lógica propia del proceso. En vez de observar en qué medida el trabajo en la escuela se ajusta al paradigma oficial, se intenta comprender el ordenamiento interno” (2003: 10). Al asumir este planteamiento cuestionamos la idea de que los sujetos solo reproducen lo que se les indica en la normatividad, sino que sus acciones incluyen a ésta de manera muy diferenciada.

En su hacer cotidiano, interpretaron y reelaboraron continuamente esas consignas es decir, sus prácticas desarrolladas en el internado contienen elementos de la normatividad y algunas capas sedimentadas procedentes de otros momentos históricos. En este sentido el conocimiento que construyeron tuvo lugar en la práctica (Schön, 1992:29). Aunque la comunidad surgió por unas normas indicadas para estas escuelas, la visión del mundo y la manera en que las estudiantes resolvieron sus situaciones cotidianas fueron creadas por ellas mismas.

2.1 El internado como espacio de formación colectiva académica y personal

Hemos mostrado que las estudiantes ingresaron a la normal rural con ciertas ideas acerca de lo que sería su vida en el internado las cuales fueron modificadas cuando comenzaron a realizar distintos trabajos que iban más allá de lo que se establecía curricularmente. Además de asistir a clases y realizar sus tareas escolares debían efectuar actividades domésticas, culturales, políticas, de producción y deportivas; todas ellas dijeron las estudiantes, importantes para solventar sus necesidades en la normal rural y en un futuro para desempeñarse como profesoras en las comunidades rurales. Vivir ahí era una experiencia compleja, a diario el trabajo académico se combinaba con las distintas responsabilidades en el Comité Estudiantil.

Para las estudiantes, el internado las había preparado para efectuar tareas en las comunidades rurales al no ser distintas a las que cotidianamente llevaban a cabo en la normal rural. Estudiar ahí les permitió diferentes conocimientos con los cuales no solo enseñarían a leer y a escribir a sus alumnos, también podrían participar en la comunidad, apoyando en el campo o promoviendo la sustentabilidad, tal como expresó Flor: “estamos realmente preparadas para ir a unas escuelas rurales porque sabemos ayudar a las personas cuando tienen animales, trabajamos, aquí [en la normal] igual hacemos trabajo en el campo”. Al egresar, como dijo Blanca, las estudiantes estaban preparadas para laborar en cualquier zona geográfica aunque como dijo, ellas estaban dispuestas a laborar en escuelas ubicadas en comunidades rurales pues su formación les había permitido lograr cierta autonomía y posibilidades de resolver los problemas a los que se enfrentaban, sin embargo las plazas ofrecidas por la SEP además de ser escasas, estaban ubicadas en zonas céntricas de los estados.

En los trabajos que las estudiantes realizaban para organizar y mantener el internado, identificamos algunos similares a los de la creación de estas escuelas, en las que se pretendía que los estudiantes ayudaran al sostenimiento de las mismas, que aprendieran a resolver los problemas en colectivo y que a través de los trabajos efectuados se formaran con un sentido de pertenencia al medio rural donde trabajarían en un futuro. Los trabajos que las normalistas del estudio realizaban, sin embargo, no eran una reproducción de la organización que les antecedió, éstos se situaron en un contexto escolar distinto al de aquella época y fueron modificados una vez que resultaron significativos para enfrentar las dificultades en el internado.

Los aprendizajes de las jóvenes tuvieron lugar en la participación en las diversas tareas del internado, asumiendo responsabilidades, cumpliendo con sus labores, apoyándose entre ellas y aprendiendo a ser autónomas al tener que resolver

los problemas a su manera, sin la cercanía de su familia o el apoyo de un adulto. Realizando trabajos académicos y domésticos, producían y generaban beneficios económicos para sustentar algunas de sus necesidades y las de la escuela. Además de todo el trabajo efectuado, durante uno de los periodos de trabajo de campo realizado en julio de 2013, Yolanda explicó que ellas buscaban momentos para recrearse. La alberca aunque solo la usaban las semanas posteriores al aniversario de la escuela porque era cuando se le daba mantenimiento, era un espacio para ello. Como dijo Yolanda, al ingresar a la normal ellas no sabían nadar y para lograrlo se apoyaron de algunos videos obtenidos en la web en los que se explicaban diversas técnicas de nado. Así fue como Yolanda dijo aprendió a nadar y posteriormente enseñó a sus compañeras. Vivir en el internado era una experiencia intensa que les “exigía” cumplir con todas sus responsabilidades y buscar espacios para aprender aquello que era de su interés.

Todo el trabajo efectuado en la normal, como dijo Blanca, era valorado por ellas al considerar que les había permitido tener una “formación integral”:

EB: Yo creo que en esta escuela sí aprendes de todos los aspectos y valoras todo. Esta escuela en comparación con todas las normales [rurales], la considero como la más completa porque ves un aspecto político y también uno académico. Tampoco puedo negar que las otras escuelas nos ganan pero muchísimo en cuestión política, pero se compensa con lo que sabemos académicamente. La considero como una de las escuelas que en todos los exámenes tiene los mejores niveles académicos porque saca mejores resultados. La considero como la que no se deja [ganar], la que puede lograr hacer cosas y la que analiza la situación (EB140313).

Blanca estimaba la diversidad de aprendizajes que tuvieron en el internado pues a su parecer estaban preparadas para enfrentar retos tanto académicos como políticos. La situación a la que se refirió Blanca es distinta en cada normal rural ya que son diferentes los contextos sociales y políticos en los cuales cada una pretende subsistir. Por ejemplo, al momento del estudio (2012-2013) observamos que las jóvenes de la normal de Panotla contaban con colchones en sus habitaciones (aunque no los suficientes, ni en las mejores condiciones) mientras que en ese mismo periodo, en otras normales rurales carecían de ellos y su dotación era una demanda constante de los estudiantes.

Las múltiples tareas que las normalistas del estudio aprendieron en el internado de la escuela, fueron posibles porque permanecían ahí el tiempo que estudiaban, apoyándose mutuamente. Así lo explicó Flor:

EF: Aquí en la normal rural es una ventaja porque las alumnas intercambian sus experiencias, si una muchacha tiene duda o las que

entran a primero [le preguntan a las demás]: fíjate que se me dificulta este tema, cómo lo puedo trabajar con los niños [y ellas responden]: mira, consulta a fulano [a este autor], ve a esta compañera, mira acá, mira allá. En cambio una normal externa, termina el horario y cada quien a su casa y dicen: nos vemos para estudiar [pero] a ver si llegan. [En cambio] en esta escuela las muchachas aquí viven (EF130313).

Para Flor, la vida en el internado representaba una oportunidad para que las estudiantes “intercambiaran sus experiencias” y entre ellas resolvieran las dificultades a las que se enfrentaban en todas las áreas formativas. A su parecer, el internado permitía que estudiantes de distintos semestres que tenían cierta experticia en algunos temas relacionados con su formación académica, apoyasen a quienes ingresaban a la normal en otros momentos del día durante la convivencia en el internado, no necesariamente cuando cursaban sus asignaturas. Sus experiencias ahí, eran una fuente de aprendizaje en la práctica, en el quehacer cotidiano. En términos de Wenger (2001) en la comunidad de práctica, el componente fundamental de la formación es la experiencia en las situaciones de la práctica. Para el caso de las estudiantes de la normal rural, dichos aprendizaje se produjeron en su intento por resolver los problemas reales que se presentaban cotidianamente. A decir de Blanca, su estancia en el internado también las beneficiaba en otros sentidos:

EB: En la normal aparte de que no tienes tiempo, no tienes distractores [ni dices]: me voy a ir a una fiesta y me distraigo un momento. Aquí [en la normal] tus compañeras están estudiando, aquí todo es en torno a la educación. Estar internado hace que te formes más o que tengas más conciencia de la importancia [que tiene tu formación] porque por ejemplo, mientras estás comiendo estás platicando de tus alumnos [con los que prácticas en la primaria] con tus compañeras. Entonces creo que estar en la escuela sí es de más compromiso (AB140313).

La posibilidad de permanecer en el internado todos los días, según explicó Blanca, les implicaba asumir “mayor compromiso” con su formación profesional pues todo su tiempo estaba dedicado a ello. Como dijo esta joven, sobre todo durante los dos últimos semestres de la licenciatura, periodo en el que además de su formación en la normal, practicaban en las primarias su dedicación aumentaba. La estancia en las primarias por periodos prolongados seguramente demandaba de las normalistas mayores preocupaciones y compromisos, ese espacio culturalmente distinto al de la normal representaba nuevos aprendizajes en la práctica, en el quehacer cotidiano. Además, Blanca explicó que para realizar sus actividades ellas debieron aprender a ser autónomas:

EB: [Vivir en la normal rural] te da mucha autonomía porque ya no dependes de tus padres. El fin de semana llegas a tu casa y ya no dices: ¿mamá puedo hacer esto y esto?. [Cuando] llegas acá ((a la normal)) eres responsable de todos tus actos. Por ejemplo, cuando egrese siento que no me costará irme a otro estado a trabajar (EB140313).

Blanca, destacó las posibilidades de autonomía que tuvo en la normal rural, pues ahora tenía capacidades de decisión, de diálogo y de relación con otras personas. En su relato proyectaba una seguridad a partir de lo que aprendió en la normal al expresar que independientemente del área geográfica donde trabajara al egresar sentía estar preparada para actuar, decidir y participar como docente. Eso que aprendió en un contexto social determinado seguramente le ayudaría en su profesión; en la normal aprendió a resolver sus problemas alejada de su familia, a escuchar las necesidades de otros, aprendió a cumplir como sus responsabilidades sin que nadie la estuviera vigilando, pudo responder por ella misma.

Las experiencias en el internado, aunque difíciles para ellas, les permitieron según dijo Flor, formarse como profesoras “con vocación porque aguantan cuatro años estar encerradas”. Para las normalistas haberse formado en la normal rural era además un “honor” ya que esta normal brindaba educación gratuita, una buena formación académica y la oportunidad de aprender distintas actividades, apartadas de su comunidad de origen, de su familia. Sus posibilidades de tomar decisiones por su cuenta y de organizarse, era destacado por las normalistas quienes recordaron uno de los relatos de uno de sus profesores:

EF: Hay maestros que nos comparan mucho con las alumnas de una escuela urbana que esta por aquí y nos dicen: si a ustedes les digo tienen que estar en tal escuela a tales horas, a ustedes no les damos ni la dirección y llegan, o sea nada más te dicen qué escuela y en qué comunidad está. Los maestros [nos dicen]: si yo voy a una [normal] urbana les tengo que decir [a las alumnas] es tanto del pasaje, tienes que viajar de este lugar a este otro. Esta escuela te hace no ser dependiente de alguien, así somos los de las escuelas rurales, vemos cómo le hacemos pero ese día ahí estamos y a esa hora (EF100313).

Para las estudiantes estas posibilidades de hacerse responsables y de buscar cómo resolver las dificultades que se les presentaban eran valoradas en distintos aspectos ya que además de aquello que debían realizar en la normal, era importante haber aprendido a buscar alternativas para otro tipo de actividades. Estas situaciones que se les presentaban, Flor explicó que aprendieron a solucionarlas acompañadas, compartiendo con sus compañeras los espacios en común, coordinándose buscando soluciones a los conflictos pero no solo eso, en la convivencia entre ellas también

aprendieron nuevas maneras de vivir, lenguajes, maneras de comer. Incluso esta misma estudiante se refirió a la forma en que aprendían a vestirse en el internado:

EF: Te cambia tu forma vestir el internado ¿por qué?, por el hecho de que tengas que vestirse como una maestra. Muchas veces venimos con otras ideas, con otras formas de vestir y aquí es exigir que vayas como una maestra, elegante. Además de tratar con respeto a los niños, tratar con respeto a tus profesores que están como titulares (EF100313).

Flor asociaba sus aprendizajes en el internado con otros aspectos de su vida como la manera en debían vestirse que ella percibía como "elegante". Para presentarse a las jornadas de práctica en la escuela primaria era un requisito solicitado por los profesores de la normal, asistir con el traje de gala o el uniforme de educación física de la normal. En la normal las estudiantes verificaban que en las ceremonias de los lunes sus compañeras acudieran con el uniforme. Sobre el carácter formativo del internado de la normal rural del estudio, Blanca también decía:

EB: Si me pidieran que en algunas palabras dijera lo que pienso sobre esta escuela diría que es integral. En formación, en valores, porque aprendes a valorar tu casa, tus amistades porque aquí realmente no tienes compañeras, sino amigas, hermanas. También creo que es de las pocas escuelas que te exigen un nivel académico alto. Otras al ser externas te dicen: el horario de clase es hasta las dos y cierran la escuela a las tres y ya no puedes tener contacto con tus maestros más adelante. Nosotros hay ocasiones en las que son las nueve, diez de la noche y seguimos trabajando con nuestros asesores o el sábado, incluso antes de salir [quienes pueden visitar a su familia] llegan ((los asesores)) y te firman las planeaciones. Entonces también te piden además de interés, como mucha exigencia pero una exigencia que sabes que desde el principio vale la pena (EB140313).

Esta joven además de estimar positivamente su formación en el internado en distintas áreas que iban más allá de las académicas, valoraba la posibilidad que tenían de que los docentes que también moraban en el internado, las ayudaran académicamente fuera de su jornada laboral. Para los docentes de la normal rural por lo tanto, la condición de internado les demandaba ampliar su jornada laboral como dijo Blanca. El tiempo que dedicaban más allá de su horario era valorado por las estudiantes quienes consideraban que los profesores les exigían y también se comprometían con su formación al "dar mucho tiempo extra" para concluir los trabajos o con alguna exposición. Al respecto Víctor, uno de los asesores de los últimos semestres explicó que cuando las estudiantes solicitaban asesoría o cuando ellos identificaban que era necesario dedicar más tiempo para ayudar a las jóvenes con sus planeaciones o para revisar su documento recepcional, por las tardes las asesoraban.

En ese sentido para Oscar director de la normal, el internado también representaba una experiencia distinta para las normalistas y para los docentes que ahí laboraban:

DO: Insisto los demás maestros [en otras escuelas] terminan sus clases y se van, las alumnas o alumnos, terminan sus clases y se van. Entonces en el exterior hay muchos distractores, desde la misma casa, que te tengas que poner a hacer alguna actividad, que tengas que salir con los amigos. Aquí ((en la normal)) por ser internado te obliga un poco a estar más atento con tus estudios pero además como comentaba anteriormente, si el maestro considera que en la tarde se tienen que ver para poder reafirmar un conocimiento, aquí están las alumnas (DO080813).

A decir de Oscar, el internado de la normal rural propiciaba que las estudiantes se dedicaran y concentraran en su formación a diferencia de otras escuelas donde los estudiantes regresan a su hogar después de sus clases y tienen muchos “distractores”. Además del compromiso de las normalistas Oscar destacaba igual que ellas, la responsabilidad de los profesores que era mayor ya que apoyaban a las estudiantes en horarios que no correspondían a los suyos cuando consideraban necesario “reafirmar” algún contenido curricular. Cabe señalar que en la normal de estudio, algunos profesores vivían con su familia en las 15 casitas destinadas para ellos, situación que a decir de algunas estudiantes, les permitía apoyarlas en distintos momentos del día aun después de su horario laboral (Anexo I). En su estudio sobre la formación docente en la normal rural Luis Villarreal de El Mexe, Vite (2010) documentó las responsabilidades a las que se enfrentaban los docentes que vivían ahí ya que “debían cubrir las demandas derivadas de las distintas actividades propias de la vida en el internado; no solo aquello que tiene que ver con la formación profesional propiamente dicha” (2010: 31). Esta posibilidad de que los docentes vivieran en el internado se relacionaba con los propósitos iniciales de las normales rurales donde se argumentaba la importancia de un internado de tipo familiar. Aunque algunos docentes en la actualidad viven en estas escuelas, no podemos argumentar que la idea de organizar el internado como familia donde estudiantes y profesores se apoyasen mutuamente continúa de la misma manera sin embargo sí identificamos algunos rasgos comunes como los del apoyo que recibían las estudiantes en distintos momentos del día y sus ventajas para ellas en la normal del estudio.

- Construcción de autonomía y lazos afectivos

Desde los inicios de las normales rurales, en la normatividad se planteaba que éstas debían organizarse como familias atribuyendo a los estudiantes un papel importante como centro de esa familia donde se velaría por su bienestar.

Aunque en la normatividad que rige a estas escuelas la idea del internado como familia ha dejado de estar presente, cuando realizamos el estudio, en los relatos de las estudiantes aún identificamos el ambiente hogareño y los lazos de hermandad creados entre ellas a partir del trabajo colaborativo. Es decir, “a medida que las generaciones de estudiantes interactúan entre sí, parte de la historia de la práctica permanece encarnada en las relaciones generacionales que estructuran la comunidad. El pasado, el presente y el futuro conviven juntos” (Wenger, 2001:120). Lo que hacen y dicen las estudiantes no puede mirarse desde una perspectiva solamente individual, sus acciones “son producto de construcciones sociales históricas al presentar huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales con las cuales dialogan las percepciones individuales” (Mercado, 2002: 15).

Durante sus estudios en la normal rural las jóvenes del estudio se relacionaron con profesores, autoridades escolares, algunos pobladores aledaños a la escuela y padres de familia, pero sobre todo conformaron un profundo sentimiento de lealtad entre ellas y hacia la institución, ésta era su hogar y sus compañeras sus hermanas. De ahí que las estudiantes defiendan estas escuelas en momentos complicados en los que sienten cercano su cierre. Esta participación en las diversas labores del internado en el que las normalistas dijeron haberse formado en diversas áreas, dio vida a lo que conceptualmente llamamos una comunidad de práctica, en términos de Wenger, participar en una comunidad de práctica se refiere “al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que participan en ese proceso. [...] En él interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales” (2001:80). Las normalistas del estudio refirieron haber conformado fuertes lazos de “hermandad” entre ellas. Así lo expresó Flor:

EF: Muchas ((compañeras)) nos decían y hasta ahora lo puedo comprobar, que de primero a tercero convives con ellas y bastante. ¿Por qué? porque desde primero te ves en un aula de clases, estás en un aula con todas, convives, participas, intercambias puntos de vista. Aquí vienes a encontrar más que amigas, hermanas (AF100313).

Flor recordó que las estudiantes de generaciones anteriores les platicaban de cómo era la vida al interior de la escuela y cómo la convivencia generaba lazos fuertes

situación que comprobó al vivir ahí durante cuatro años. Sin embargo los relatos de las generaciones anteriores no fueron los que dieron sentido a esa expresión para Flor "ahora lo puedo comprobar". Estela por su parte decía:

EE: Yo amo mucho mi escuela y me gusta estar dentro. Mi experiencia ha sido muy buena, he encontrado muchas personas buenas, una segunda familia, un gran apoyo (EE140313).

La condición de internado implicaba para las jóvenes establecer relaciones distintas y variadas, lejos de su familia consanguínea pero al lado de otras personas con las que conformaron su nuevo hogar, su nueva familia. Al compartir distintos espacios y tareas las normalistas dijeron haber construido lazos fuertes "hermandad":

EF: Aquí vienes a encontrar más que amigas, hermanas porque no está ni mamá, ni papá, ni tíos, están tus compañeras y cuando te sientes mal son ¡ellas! las que se preocupan por ti o las que [te preguntan]: ¿qué te pasa, qué te sucede?. Entonces ahí se van haciendo unos lazos que dejan de ser de una amistad, pasan a ser una hermandad. Claro no con todas [pero] la mayoría de las veces sí se lleva muy bien el trabajo. Cuando se trata de unirnos todas, nos unimos (EF100313).

Las relaciones establecidas similares a las de una familia permitían que entre las normalistas se apoyaran en distintos momentos del día, incluso cuando estaban enfermas eran ellas quienes solicitaban asistencia médica. Estas prácticas sociales solidarias entre las estudiantes, muestran continuidades históricas muy largas, de los inicios de la normal rural. Sin embargo las prácticas sociales no las concebimos como mera reproducción, existe una diversidad que no consiste en formas diferentes de hacer lo mismo. Además, no sólo se encuentran resonancias de épocas anteriores en las prácticas sociales que aquí consignamos, sino que también influye en su continuidad el hecho de que los internados en las normales rurales viven bajo la constante privación de recursos y para las estudiantes es indispensable la defensa de esas mínimas condiciones para estudiar por lo cual la cohesión entre ellas se fortalece. A decir de Flor "esta escuela es mi casa, me dio de comer, me vistió, me dio una educación":

EF: Ya pertenezco a dos familias, hay días que llego a mi casa y digo: ya me voy a mi casa.. perdón, a la escuela. Si nosotros le preguntamos a la mayoría de las ((alumnas)) que estudiamos en una escuela como esta, todas [diríamos que] amamos nuestra escuela. Si en un principio te dicen, [te preguntan]: ¿por tu escuela darías la vida?", en las demás escuelas tú dices: no, es una escuela, pero nosotras [decimos]: aquí es mi segunda casa (EF100313).

El sentido de pertenencia a la escuela de las estudiantes se conformó mediante su participación cotidiana en la que no estaban exentas de algunos conflictos. Sin duda

existen, como expresa Wenger, en las comunidades de práctica los desacuerdos, los retos y la competencia que también son formas de participación (2001). A ese respecto Blanca dijo que como parte de su vida en el internado, igual que en las familias, los conflictos estaban presentes.

EB: sí llegan a existir conflictos por la convivencia pero es como los hermanos, llegas a decir: “¡ay ya me cayó gordo, ya no quiero estar con él! o vete, o déjame un ratito. Pero finalmente la misma convivencia que se genera, hace que vuelvas a tener las mismas relaciones (EB140313).

En el relato de Blanca identificamos cómo su participación en las distintas actividades incluyó acuerdos y desacuerdos tal como lo expresa Wenger “la participación no es equivalente a colaboración, incluye todo tipo de relaciones, conflictivas o armoniosas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras” (2001:82). Por lo tanto, cuando hacemos referencia a la conformación de la familia entre las estudiantes nos remitimos a un espacio donde se dan diferentes tipos de relaciones y conflictos.

2.2 El Comité Estudiantil como “fuente de vida: organización y funciones

Para comprender cómo las estudiantes participaron en lo que denominamos una comunidad de práctica, en este apartado analizamos los diversos trabajos y tareas que llevaron a cabo en el internado de la normal. Participar en una comunidad les implicó crear un compromiso mutuo el cual implicaba apoyarse “parcial” y variablemente entre ellas. Todo aquello que las normalistas realizaban, de acuerdo con quienes cursaban los últimos semestres, desde hacía varios años estaba regulado por dos instancias: la dirección de la normal y el Comité Estudiantil; como explicó Flor: “aparte del director también tenemos un comité estudiantil que de cierto modo es el que controla y maneja parte de lo que hacemos nosotras como alumnas de esta escuela pero también la dirección”.

Para organizar el trabajo dentro del internado en las distintas normales rurales, se conformó un Comité Estudiantil, organización cuya existencia se remonta al origen mismo de las normales rurales. En estudios históricos como los de Civera se ha documentado que entre 1922 y finales de los años treinta, la participación de los estudiantes aumentó con la idea de fomentar “un sentido de responsabilidad tanto individual como colectiva [...] que resultaba práctica en un contexto de escasez de recursos” (2007:3). Aunque la idea del autogobierno en cada escuela no fue una propuesta de la SEP puesto que en cada una ya se llevaba a cabo, en 1936 con la creación de las “Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar en

las Regionales Campesinas”⁴¹ se estableció que en cada escuela debía conformarse un Consejo de alumnos y maestros, integrado por el director, los profesores y estudiantes representantes de cada grado, todos responsables de organizar los comités necesarios para el funcionamiento de la escuela. En el mismo documento se sugería crear 13 comités, cada uno encargado de organizar y resolver los problemas y las necesidades en el internado bajo la dirección de un maestro. Para conformar cada comité se proponía votar y elegir a los profesores y estudiantes representantes. A estos últimos se les atribuía un papel muy importante ya que se pretendía que “conocieran la organización y los problemas de la escuela, las serias “responsabilidades” que contarían por el solo hecho de su inscripción” (Civera, 2008b:223). En un informe emitido por las autoridades educativas de la normal del estudio en 1942 igualmente se expresaba la participación de los alumnos, con asesoría de los profesores, en el trabajo del internado por conducto de “los Comités diversos que se formaron por elección de los propios alumnos (Comité de Trabajo, de Acción Social, de Higiene y Salubridad, de Honor y Justicia, de Deportes, de Administración y Vigilancia de la Cooperativa de Alimentación, etc.)” (SEP, 1941:14).

En el año del estudio (2013), en la normal rural, identificamos formas de organización del internado, articuladas desde un órgano estudiantil parecido al de los inicios de las normales rurales, cuya importancia en el pasado y en el presente ha sido poco estudiado y que en la vida de los estudiantes continúa siendo relevante tanto en su formación como para sostenimiento de cada escuela ante la falta de recursos para ello. Si bien identificamos algunas formas parecidas a las de aquella época, argumentamos que la actividad involucrada en lo que denominamos comunidad de práctica, con el tiempo ha sido modificada de manera seguramente distinta en cada lugar, por las posibilidades de los sujetos de transformar y construir conocimiento.

Sobre la organización de los trabajos en el internado, las estudiantes de la normal expresaron que desde hacía varios años ésta se realizaba a través del Comité Estudiantil, conformado por once “carteras”: “higiene, partidas, raciones, finanzas, conflictos, módulos de producción, transporte, prensa y propaganda, acción social, deportes y acción campesina”, responsables de organizar y cerciorarse que el trabajo de su área se realizara en beneficio de todas. Además de las once carteras que integraban al Comité, las estudiantes explicaron que al igual que en otras normales rurales, en la del estudio existían cuatro comités paralelos dedicados a coordinar

⁴¹ Civera (2008b) indica que en el documento que acompaña las Bases se indica que fueron elaboradas por el Consejo de Educación Rural (formado a raíz de la conformación del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural DEANR) y que fue aprobado por el secretario de Educación Pública.

cuestiones políticas y a mantener contacto con la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Estos eran el Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), el Comité de Lucha, el de Relaciones Exteriores y el de las Delegadas.

Las normalistas del estudio consideraban que trabajos realizados en colectivo por el Comité Estudiantil eran imprescindibles para la organización de la escuela, pues mientras las autoridades y docentes se encargaban de la formación académica, éste órgano regulaba los trabajos productivos y domésticos. La comunicación y coordinación se realizaban mediante la participación de cada estudiante. En términos de Wenger (2001) en una comunidad de práctica se desarrollan “prácticas, rutinas, rituales, artefactos, símbolos, convenciones, historias y relatos” (2001:23). Todo el trabajo desempeñado por el Comité las llevaba a considerar como dijo Blanca, que éste órgano era “la fuente de vida de la normal”:

EB: yo consideraría a partir de mi experiencia de cuatro años, que el comité es la fuente de vida de la normal y soy orgullosa de haber pertenecido [a la cartera de acción social] en los tres años que pude aportar, porque si la escuela no tuviera un comité estudiantil entonces rápidamente estaría en situación de desaparecer (EB 140313).

Este aprecio que sentían las normalistas hacia el Comité las llevaba a valorar el trabajo colaborativo que debían efectuar para cubrir las distintas necesidades del internado. A decir de Blanca, las normalistas eran quienes gestionaban ante las autoridades los recursos indispensables para cubrir sus necesidades, quienes luchaban por su permanencia y por mantener la escuela abierta para las futuras generaciones ya que sin esa organización, la escuela no podría continuar. El Comité es el que “hace fuerte a la normal”. En relación a ello Flor también habló al respecto:

EF: El comité estudiantil se encarga de gestionar, eso es lo que hace el comité, gestionar por medio del diálogo, por medio de oficios [escritos] la alimentación, el uniforme. [El Comité] gestiona nuestra beca, nuestra matrícula porque hace dos años ya no iba a haber matrícula. De hecho mi generación ((en 2009)) fue en la que menos alumnas entraron porque ya daban por cerrada esta escuela Y gracias a un comité la normal sigue abierta (EF100313).

Flor valoraba la organización estudiantil al considerar que a través de ésta, las estudiantes resolvían las dificultades de manera colectiva, gestionaban ante las autoridades los recursos necesarios para que continuara abierta para las aspirantes de las siguientes generaciones. Estos distintos trabajos en el Comité implicaban para las normalistas relaciones de apoyo mutuo, solidaridad y conflicto, sobre todo cuando debían tomarse acuerdos. El que las jóvenes fueran partícipes tan activas en el

funcionamiento y mantenimiento de la escuela, seguramente reforzaba su compromiso hacia su organización y hacia la preservación del plantel.

Las representantes de cada una de las carteras del Comité Estudiantil y de los comités paralelos, según Estela y Blanca estudiantes del último semestre, cada año en diciembre se cambiaban mediante una asamblea donde la base estudiantil las elegía. En ese momento las 342 estudiantes votaban para decidir quién integraría la “cúpula” o “dirigentes” conformada por la secretaria general, de actas y acuerdos y, de organización, quienes tenían los cargos más importantes en la escuela. Además, explicaron las jóvenes que después de esa elección, todas votaban por las representantes de cada cartera y comités paralelos procurando, explicó Estela, que fuesen “chicas responsables y que deseen representarlas ante las autoridades”. Las once carteras y los cuatro comités paralelos estaban conformados por presidenta, secretaria, tesorera y tres vocales. Posteriormente a esa reunión, informaron las jóvenes que en cada grupo se elegía a una estudiante representante de cada una de las carteras y de los cuatro comités paralelos (15 representantes en cada uno de los grupos) con la intención de crear un vínculo entre las responsables de los Comités y la “base estudiantil”.

Para efectuar el trabajo de las carteras, las integrantes de cada una debían dar a conocer a la “base estudiantil” su plan de trabajo indicando las fechas y las acciones que efectuarían. Incluso, cuando se requería reunir a las estudiantes por las noches o por la mañana, algunas tocaban la puerta de los dormitorios. Esta situación era familiar para las normalistas pues sabían que estaban siendo convocadas a una reunión urgente y debían salir rápido. Aunque el total de estudiantes de la normal estaba presente en la reunión y tenía voz y voto, Estela, Blanca y Flor dijeron que a las estudiantes de cuarto grado (último año de la licenciatura) a quienes les demandaban más tiempo las actividades académicas de las prácticas escolares, ya no formaban parte de ninguna cartera del Comité.

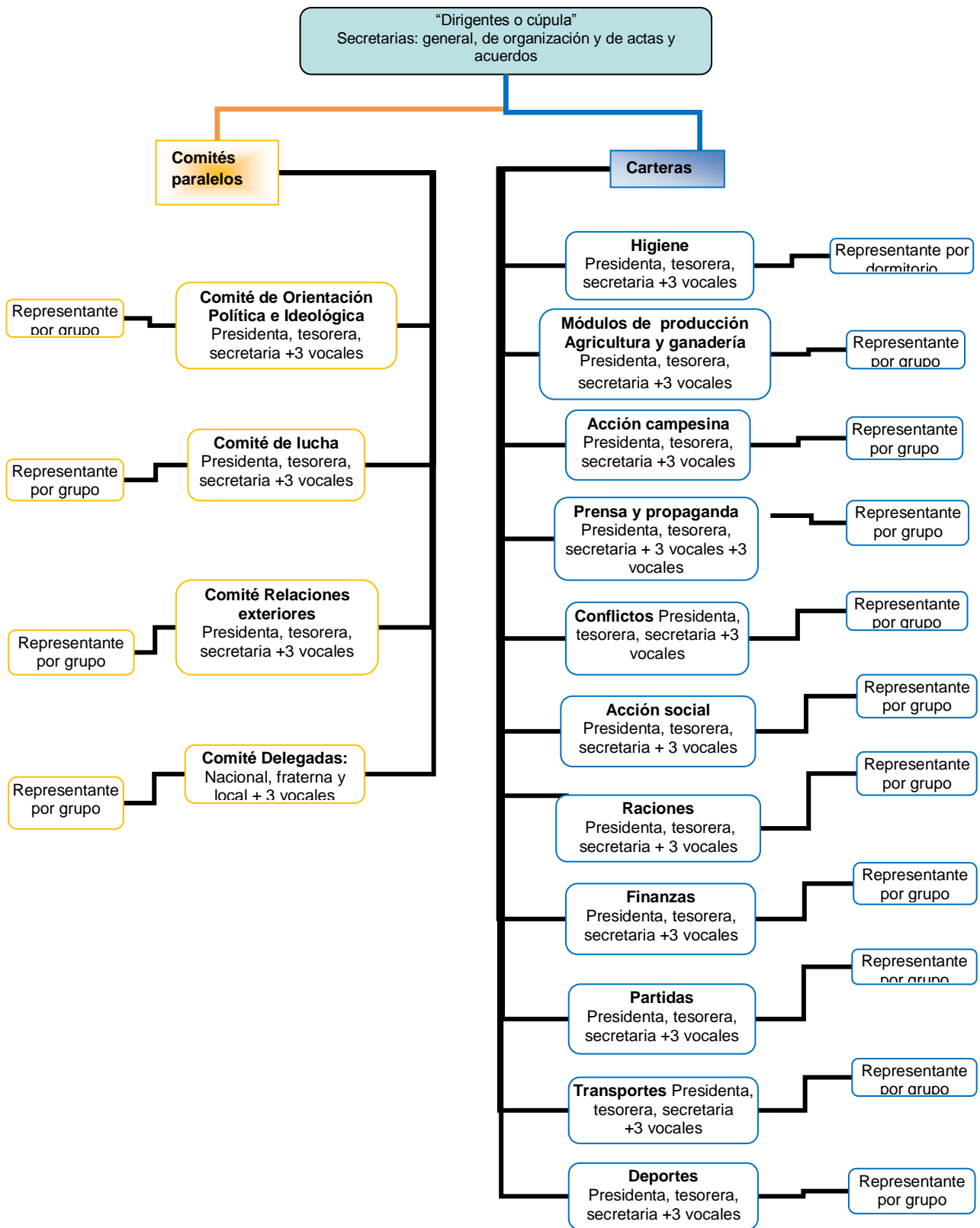
Ese fue un acuerdo entre las mismas estudiantes al considerar que en el último año, era necesario que las “cuarteñas”, -nombre con que identificaban a quienes cursaban el último año de la carrera-, se concentraran en las prácticas desarrolladas en la escuela primaria y en la redacción de su documento recepcional. A decir de ellas los años anteriores ya habían tenido responsabilidades en alguna de las carteras por lo que en el último trayecto de la normal debían dedicarse a sus actividades académicas. Aunque las “cuarteñas” ya no formaban parte de las carteras; sus responsabilidades aumentaban en otro sentido pues sus actividades académicas en la normal y la primaria se alternaban con su vida doméstica. Estas decisiones tomadas en colectivo,

provenían de las experiencias de estudiantes de generaciones anteriores quienes sabían lo que implicaba cursar el último año de la licenciatura. A ese respecto Blanca, estudiante de 8° semestre describió su vida en el internado durante el último año:

EB: Sí es pesado estar en una normal rural en cuarto año [en 7° y 8° semestres]. [Diario debo] levantarme a las 6:00 de la mañana, peinarme, arreglarme e irme a la primaria. Salgo a las 7:15 por mucho pero a las 7:00 tengo que desayunar ((en el comedor)). Llego a la primaria a las 8:00, mi jornada de trabajo es de 8:00 a 1:00 y no salimos a la 1:00 porque mientras revisas el aseo [con el grupo de la primaria] pues ya fue la 1:15 o 1:20. Acá [a la normal] llegas como a las 2:00 y de 2:00 a 3:00 es la comida [en el comedor]. Te revisan el aseo [de los dormitorios] a las 4:00, entonces tiene que darte de 3:00 a 4:00 [el tiempo] para descansar poquito y a las 4:00 ya tiene que estar tendida tu cama y haber barrido el área que te tocó. De 4:00 a 6:00 tenemos asesorías con nuestros maestros [de la normal]. Hablamos sobre algunas problemáticas o experiencias, firman planeaciones y analizamos lecturas. De 6:00 a 7:00 es la cena y ya en ese tiempo te medio relajas, vas al comedor y el tiempo que tienes libre es de 7:00 hasta donde aguantes [porque] tienes que calificar trabajos [de los niños], pasarlos [las evaluaciones a una lista], planear las sesiones de las semana ((de práctica)) que viene. Ahorita por ejemplo tenemos que hacer diapositivas o leer sobre el plan de estudios [de educación primaria] porque mañana es una exposición. Regularmente nos dormimos como a las 12:00 o 1:00 de la mañana y [todo] eso otra vez a la mañana siguiente (EB140313).

En este relato Blanca dio cuenta de la cantidad y variedad de actividades diarias que debían realizar en el último año de la licenciatura ya que además de los deberes académicos relacionados con las prácticas escolares que efectuaban en las primarias, realizaban tareas domésticas programadas por el Comité Estudiantil, limpiaban sus espacios donde vivían y lavaban su ropa. En su relato describió cómo las múltiples tareas se alternaban continuamente, organizadas de tal manera que se pudieran llevar a cabo las académicas, las propias de los seminarios en la normal y las domésticas. Esta situación de intenso trabajo sobre todo durante los semestres séptimo y octavo, donde su ritmo de trabajo implicaba un descanso de seis horas diarias, llevó a las estudiantes a considerar que quien cursaba ese periodo tenía pocas posibilidades de participar en el Comité Estudiantil por lo que, para lograr que las estudiantes del último año de la licenciatura cumplieran con sus deberes en la primaria y en la normal, se les excluía de esa responsabilidad.

Comité estudiantil de la normal rural



- Responsabilidades y trabajos de los Comités y sus carteras

En este estudio, lo que consideramos como comunidad de práctica, remite a las relaciones establecidas entre las estudiantes para participar en los distintos trabajos tanto académicos como domésticos y organizativos que realizaban como normalistas internas. Entender que las estudiantes participaron en la conformación de lo que llamamos comunidad de práctica en términos de Wenger (2001), implica también pensar en un proceso continuo de aprendizaje en la medida en que resolvieron sus problemas cotidianos. La idea de distribuir las distintas tareas a través del Comité Estudiantil propiciaba que las estudiantes asumieran responsabilidades, lo cual les permitía organizar y efectuar tareas con cierta autonomía con el fin de mejorar las condiciones materiales en que vivían. En adelante describimos cada una de las tareas de los comités de forma separada, pero en la cotidianeidad de la práctica de las normalistas, éstas se relacionaban al realizarlas.

Según dijo Yolanda de sexto semestre, las responsabilidades de las estudiantes con cada cartera eran variables y se realizaban de manera gradual; por ejemplo las estudiantes de primer grado eran quienes encontraban mayores dificultades ya que al integrarse a la escuela debían aprender a realizar cada cosa. A partir del siguiente ciclo escolar quienes ingresaban a la escuela asumían ahora las responsabilidades de las jóvenes que las antecedieron. Lo que ahí aprendieron como dijo la joven siempre fue acompañado:

EY: Aquí en la escuela nos hacen sí trabajar muy duro pero como te digo las dirigentes del comité estudiantil ponen el ejemplo en todo momento. Cuando íbamos a correr, corrían con nosotros, cuando íbamos a cortar pasto o a sembrar, iban con nosotras. Como te digo las dirigentes siempre de nuestro lado, siempre ayudándonos (EY040713).

Yolanda se refirió a su experiencia como estudiante de nuevo ingreso como difícil ya que debía aprender los trabajos propios del internado. Sin embargo, también reconoció que en éstos siempre estuvo acompañada por las “dirigentes” del Comité Estudiantil, como conocedoras del trabajo. En este sentido como señala Schön “en un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo [...]. Y hacen todas esas cosas bajo la dirección de un práctico veterano: el maestro” (1992: 45-46). Para el caso de las estudiantes de la normal rural, las “dirigentes” eran las expertas en esa práctica cultural que debían aprender quienes se integraban. En 2013, se observó que las estudiantes de primer grado limpiaban diario los patios de la normal, las áreas verdes y los corrales donde se encontraban los animales,

acompañas de las estudiantes de segundo o tercer grado responsables de la Cartera de higiene. Al respecto Flor describió:

EF: Aquí se revisa aseo todos los días a las siete de la mañana, que tu cuarto esté limpio, que las áreas estén limpias porque nosotras nos encargamos de hacer la limpieza de la escuela. No de toda, de ciertas áreas porque los trabajadores son encargados de ciertas áreas, pero ¿quién revisa eso? Comité, una comisión de higiene (EF 100313).

Según expresó Flor, los trabajadores se encargaban de limpiar la dirección, los sanitarios ubicados en el área administrativa, la sala de profesores, la biblioteca y el comedor por lo que ellas eran quienes limpiaban el área donde vivían y los espacios de uso común como los salones de clase, el cuarto de lavado, las áreas verdes y los patios de la escuela. Las representantes de cada dormitorio, de la cartera de higiene, eran las encargadas de verificar eso diario por lo que según Flor las integrantes de cada dormitorio debían bañarse antes de la revisión ya que después de ésta, nadie podía hacerlo. Además de estos trabajos, las 342 alumnas por las mañanas antes de presentarse a clases tendían su cama, lavaban los sanitarios y el área de las regaderas y por las tardes, al concluir sus actividades académicas, las de primero cumplían con los trabajos correspondientes a los Comités. Para el aseo del área de los sanitarios y lavabos, Flor relató que en cada dormitorio se conformaban roles de limpieza de tal manera que a todas les tocara esa responsabilidad. Al respecto, se observó que cuando alguien no cumplía con lo acordado ya fuera en el aseo de su área o cuando le tocaba limpiar las áreas comunes, debía aportar materiales para la limpieza. Estos fueron acuerdos que sobre la marcha tomaron las estudiantes, como una manera de responsabilizarse de sus áreas comunes y como una forma de respetar el trabajo de las demás.

Aunque la limpieza se centraba en las áreas comunes, a decir del director Oscar, ésta no se limitaba a eso sino que incluía todas las actividades que realizaban cotidianamente para mejorar sus condiciones de vida en ese lugar. Relató por ejemplo, que en el mes de marzo de 2013, una semana antes de celebrarse el 75 aniversario de la escuela, las normalistas se acercaron a él solicitando pintura para retocar la barda de la escuela, el edificio donde se ubicaba el área administrativa, la biblioteca y las aulas dedicadas a las reuniones de los docentes. La propuesta de las estudiantes de pintar estas áreas seguramente evitó un gasto para las autoridades ya que de no haberlas pintado ellas, hubiesen tenido que contratar personal para llevar cabo este trabajo. Para Oscar, este trabajo implicaba para las normalistas mayores

responsabilidades además de ampliar su jornada cotidiana de trabajo la cual ya era complicada.

Además de estos trabajos, las jóvenes dijeron haber realizado en la normal rural otras tareas correspondientes a las demás carteras. En cuanto a la Cartera de módulos de producción Flor informó que ahí se generaban recursos económicos para cubrir algunos de los gastos de la escuela. Así como en esta escuela, en cada normal rural las tierras y los animales con los que se trabaja varían ya que sembrar áreas más grandes de tierra o tener más animales implicaba mayores responsabilidades y mayor tiempo empleado. A manera de ejemplo, en la normal rural de Mactumactzá, Chiapas al momento del estudio, en el área de módulos de producción los normalistas criaban borregos, pollos y conejos y además sembraban jitomate y otros productos. En la normal rural de Ayotzinapa, Guerrero, en noviembre de 2014 los normalistas sembraron maíz y “flor de terciopelo” y tenían bajo su responsabilidad vacas, cerdos, caballos y gallinas. Derivado de los conflictos surgidos en la escuela, el comedor fue cerrado por lo que los estudiantes dijeron verse en la necesidad de alimentarse con estos recursos (Martínez S., 2014).

En general, en las normales rurales los módulos productivos son atendidos por los estudiantes quienes en algunos casos cuentan con algún especialista que dirija o asesore los trabajos (este no era el caso de la normal del estudio). También, generalmente los productos son comercializados para apoyo de los gastos en cada escuela e internado, así como para el consumo de estudiantes, lo cual es variable en cada región. En algunas normales rurales, los estudiantes no cuentan con los instrumentos necesarios para la siembra, situación que hace más complicado este trabajo desde la siembra, el riego y la cosecha. Sobre esta labor, las responsables del área de módulos de producción en la normal del estudio debían verificar que los animales se alimentaran y el maíz fuera sembrado. Para cultivar el maíz, era necesario deshierbar el área, preparar la tierra, sembrar la semilla, regar el área diario y cosechar. Las fases del proceso implicaban actividades de varios meses de esfuerzo, coordinación y tiempo, pues de no ser así difícilmente obtendrían maíz que al final sería vendido para obtener recursos económicos. A su vez, la crianza de cerdos y borregos incluía comprar el alimento y proveerlo diariamente así como el aseo cotidiano de los animales. Esto al crecer eran vendidos para costear alguna de las necesidades más urgentes de la escuela:

EF: El comité estudiantil hace su proyecto de módulos de producción porque tenemos marranitos. Eso nos ayuda ¿por qué? porque de cierta manera ahí tenemos un ahorro y el día que necesitamos algo, para eso están los animalitos. También porque dentro de las escuelas

primarias [en las prácticas], cuando se necesita algo, tenemos que enseñar a los padres de familia a crear esas áreas para poder sustentar una escuela (EF100313).

Para Flor, el eje de módulos de producción era importante porque les permitía obtener dinero para algunos gastos de la escuela. Ese trabajo desarrollado seguramente permitía que las estudiantes estuvieran en contacto con los pobladores ya que como dijo Yolanda de 6° semestre, ellas ayudaban en las comunidades o los habitantes acudían a la normal para sembrar o comprar los animales o los productos cultivados. Acerca de la relación de la escuela con la comunidad Rockwell (2003) expresa que “la escuela como institución no termina con la barda que enmarca, en las versiones más modernizadas, su espacio; fuera de la escuela o fuera de los días del calendario oficial [...] se entremezclan los asuntos escolares con los asuntos civiles y domésticos de la población” (2003: 72).

Acerca de las tareas de producción, Flor las relacionaba con lo que ellas podrían enseñar en un futuro a los padres de familia de las primarias donde laborarían como profesoras. Para Flor estas y otras tareas debían proveerlas de recursos para trabajar en un futuro en el medio rural, espacio para el que se estaban formando según ellas. Sus ideas acerca del trabajo en las primarias se relacionaban con necesidades actuales que las estudiantes percibían en las comunidades a partir de sus experiencias en las primarias, sobre todo durante el último año al participar en las escuelas de práctica. Este trabajo desempeñado parece remitir a la práctica del cooperativismo proveniente de los orígenes de las normales rurales. Históricamente las normales rurales surgieron vinculadas a sus posibilidades de relacionarse con las personas de la comunidad en que se encontraba la escuela. En la actualidad los estudiantes utilizan la infraestructura para la producción agrícola y para la cría de animales como una posibilidad de obtener recursos económicos y así cubrir algunas de sus necesidades.

Además de estas actividades, se impartían algunos talleres en la normal del estudio donde las jóvenes que asistían elaboraban materiales para su uso dentro de la escuela o para su familia. En el taller de carpintería, Yolanda dijo que las alumnas elaboraron mesas, alhajeros o puertas para sus dormitorios. Algunos de los materiales elaborados en los talleres, resultaban para las normalistas importantes para cubrir las necesidades materiales en la normal, casi como única forma de obtener los recursos económicos que requerían.

Otra de las tareas que las estudiantes efectuaban en el internado eran las referentes a la cartera de Acción Campesina. Para apoyar a las comunidades, las integrantes de esa cartera eran las comisionadas para solicitar el permiso a las

autoridades para asistir a los poblados próximos donde solicitaban su apoyo. Al respecto Flor narró que:

EF: Hay veces que salimos al pueblo a hacer faenas entonces ayudamos a la comunidad y no solo aquí en esta sino en varios pueblitos donde nos permiten o piden hacer faenas. En las escuelas ir a pintar, apoyar a los maestros con el aseo de la misma institución (EF100313).

Flor explicó que cuando los habitantes de las comunidades cercanas o los profesores de alguna primaria solicitaban su apoyo para realizar un evento, ellas estaban presentes donde se les convocaba. Aunque en la actualidad en el plan de estudios se han eliminado materias relacionadas con el trabajo en el campo, las relaciones que las estudiantes establecían con los habitantes eran posibles por ese tipo de trabajos que realizaban en las comunidades. Antes de ir a esos lugares, las responsables de la cartera solicitaban la autorización al director de la normal para asistir a las jornadas de limpieza en las primarias que las llamaban. Al respecto, Oscar el director describió:

DO: Ellas por ejemplo los fines de semana hacen eventos socioculturales en las comunidades. Andan en los proyectos de limpieza en la barrancas, en las carreteras quitando la basura. Es algo que no se ve y yo les comentaba, bueno si hacen muchas cosas buenas por qué no las comentan [la gente] y nada más cuando se está afuera se ve lo que consideran que es negativo. La misma marcha por ejemplo tiene un sentido [positivo] (DO080813).

En su relato el director Oscar resaltó las diversas acciones que las estudiantes efectuaban para apoyar las comunidades cercanas a la normal rural las cuales no eran conocidas por las personas ajenas al internado quienes solo se percataban, según él, de aquellas acciones estudiantiles que a su parecer eran consideradas “negativas” como las manifestaciones. A manera de ejemplo en uno de los medios de comunicación escrita local se publicó información sobre la participación de las estudiantes en las labores fuera de la normal en el Parque Nacional La Malinche para el Programa de Reforestación, en junio de 2014 (Avenidaño, 2014).

Respecto a este tipo de colaboración de los estudiantes de normales rurales en comunidades cercanas, se ha registrado que desde sus inicios, en las normales rurales, un aspecto característico era la participación del estudiantado en las comunidades. Por ejemplo, en un oficio enviado a la SEP por las autoridades de la normal rural en 1941, se informaba que durante ese año se habían realizado “trabajos de extensión cultural fuera y dentro de la escuela; atendimos la organización de festivales previstos por el calendario respectivo e impartimos ayuda a algunas organizaciones campesinas en Huamantla, Ixtenco, Zitlaltepec, en el centro del estado y en la colonia Ignacio Zaragoza (SEP, 1941).

Cuando realizamos el estudio en 2013, identificamos algunas situaciones similares a las de los inicios de esta escuela que se mantienen vivas porque existe la necesidad de las personas que acuden a la normal a solicitar la ayuda de la normal. Es decir, algunos pobladores de las localidades próximas a las normales rurales, solicitan el apoyo de los estudiantes para labores comunitarias porque saben que lo pueden hacer y que encontrarán respuesta a sus peticiones; lo mismo cuando aceptan los ofrecimientos de los normalistas para realizar este tipo de trabajos.

Acerca de la vida en el internado y su relación con los habitantes, Rockwell (2007a) reporta que Claudio Hernández, uno de los egresados de la normal del estudio expresó “los maestros nos aconsejaban buscar arraigo con los campesinos, ya que seríamos los defensores de sus intereses y protectores de su trabajo [...]. Convivir con los indígenas, estar con ellos en sus penas, en sus fiestas y en todos los momentos con el propósito de mejorar siempre sus condiciones de vida” (Rockwell, 2007a: 211).

En la normal Benito Juárez funcionaba también una Cartera de transportes responsable de asear el autobús de la escuela y solicitar el permiso de los directivos para que éste fuera usado⁴². Gloria recordó cuando formó parte de esa cartera:.

EG: Yo estuve en la cartera de transportes ((en 2001)), nos encargábamos de la limpieza al autobús de la escuela. Cuando las muchachas lo solicitaban nosotras teníamos que ir a pedirlo a la dirección, ese era nuestro trabajo (EG AG150313)

Esta joven indicó que cuando las estudiantes realizaban sus prácticas escolares o cuando asistían a un evento en alguna normal del estado o comunidad cercana a la normal rural, hacían uso del camión escolar con previa autorización del director quien daba a conocer al chofer la ruta que realizaría. Cuando eran invitadas por alguna comunidad para realizar jornadas de limpieza o faenas o cuando participaban en algún evento deportivo en otra normal, esta cartera solicitaba el autobús y se coordinaba con la de Acción Campesina y Deportes para asistir.

Por su parte, la Cartera de Conflictos⁴³ en coordinación con las autoridades de la escuela tomaban las medidas necesarias cuando en la normal se presentaban algunos problemas de conducta para sancionar la falta cometida por la estudiante apoyados en el reglamento interno de la normal rural (Anexo VI)⁴⁴ en el que se

⁴² En la normal rural, existía una persona contratada para conducir y dar mantenimiento al autobús. Debido a las condiciones mecánicas del vehículo, era usado por las normalistas para asistir a lugares cercanos a la escuela.

⁴³ En la normal rural de Tamaulipas, se denomina a esta cartera Consejo de Honor y Justicia. De acuerdo con su reglamento oficial, dicho órgano se conforma por un alumno como presidente, dos representantes por cada grupo, un secretario y dos vocales (DGESPE, 2009).

⁴⁴ En la reunión “Fortalecimiento de las escuelas normales rurales” realizada en octubre de 2009, la SEP dio a conocer el reglamento de cuatro normales rurales, incluido el de la normal del estudio. De esta

establecen los derechos, las obligaciones y las acciones que ameritan alguna sanción y reducción de puntos. También señaló Flor que cada normal rural cuenta con un reglamento al que deben sujetarse los normalistas. Cuando alguna estudiante cometía una falta, Estela explicó que la Cartera de Conflictos era la encargada de revisar el caso y de valorar si ese reporte se quedaba en el Comité Estudiantil o se daba a conocer a las autoridades educativas quienes tomarían la decisión final de la situación de la estudiante. Ante la falta cometida, las sanciones iban desde llamadas de atención, pérdida de puntos de los cien con los que contaban al ingresar o la expulsión.

EE: se sigue manejando hasta la fecha un reglamento para los chicos de las normales rurales. Se les aplica un reglamento, si fallan ya es cuestión de la cartera de conflictos si se lleva al comité, bueno si se deja ese reporte en comité o si llega a la dirección, [si se informa a las autoridades de la escuela]. Por lo regular siempre es a dirección [a donde se dirige pero] depende de la falla de la chica (EE140313).

Según recordó Estela, el Comité Estudiantil había explicado a las estudiantes que al iniciar el ciclo escolar cada una contaba con “cien puntos” los cuales comenzaban a disminuir cuando se cometía alguna de las faltas indicadas en el reglamento. Por ejemplo, en éste se expresaba que entre las faltas que ameritaban restar puntos se encontraban las siguientes: presentarse en estado de ebriedad 30 puntos; descuidar su presentación personal en actividades escolares 25 puntos; abandonar la institución sin avisar 30 puntos; o faltar a las representaciones sociales y culturales que designe la escuela 25 puntos. En el mismo documento se señala que son motivos para dar de baja definitiva a una estudiante los casos de homosexualidad, embarazo o acostarse con jóvenes del sexo opuesto (Anexo VI)⁴⁵.

Al respecto Civera (2006b) registró que en los expedientes relacionados con la normal rural del Estado de México, a mediados de 1935 cuando el internado era mixto, existían reglas para controlar las relaciones amorosas de los jóvenes. “El hecho de que un muchacho platicara con una alumna a través de la ventana del dormitorio femenino [...] era motivo suficiente para recibir un extrañamiento público por parte del director, quien además daba aviso a los familiares. En caso de reincidir, se recurría a la expulsión” (2006b:283). Estas acciones que ameritaban sanción, provenientes de los años treinta, con el tiempo han sido modificadas en las acciones cotidianas de las

manera es como pudimos revisarlos e identificar la diversidad de cada uno. Aunque en los documentos de esta reunión se indica que no se recibió el de todas las normales rurales, parece ser que cada escuela cuenta con el propio (DGESPE, 2009).

⁴⁵ El reglamento de cada normal contiene distintos aspectos. Por ejemplo en el documento de la normal rural de Tamaulipas se indican las reglas de orden y disciplina y se expresan las cincuenta y cinco faltas que son motivo de sanción o pérdida de puntos, distribuidas todas en áreas: académicas, organización general, comisiones, comités, moral, higiene, indisciplina, daño a la institución, actos prohibidos, encubrimiento, complicidad (DGESPE, 2009).

estudiantes. Por ejemplo aunque en el reglamento de la normal del estudio continúa presente la expulsión cuando alguna estudiante se embarace, mientras realizamos el estudio al menos identificamos a dos jóvenes en esa situación quienes continuaban estudiando. En conversaciones con las estudiantes y las autoridades, tampoco supimos que en los últimos años alguna hubiera sido dada de baja definitiva por este motivo. Por lo tanto, podemos decir que en la normal dicho reglamento continuaba presente como referencia de acción, mientras algunos elementos contenidos en él solo existían en la letra del mismo, pues han sido eliminados en los problemas que enfrentan en su vida cotidiana.

La Cartera de Conflictos como dijo Yolanda, también era la comisionada para gestionar ante las autoridades el permiso para hospedar a estudiantes de otras normales cuando tenía lugar en la escuela algún evento. Además, cuando éste se realizaba en otra normal del estado o fuera de él, solicitaban al director la autorización para que algunas jóvenes asistieran. Algunas otras normalistas eran responsables de administrar los recursos que se reunían.

En cuanto a la Cartera de Prensa y Propaganda, las responsables difundían cada año en redes sociales la convocatoria de ingreso, se informaban sobre noticias publicadas en los principales diarios del estado y del país, anunciaban a la “base estudiantil” cuándo se llevaría a cabo alguna manifestación en la comunidad, redactaban, publicaban y distribuían los materiales de difusión en la comunidad donde se ubica la normal y en otras instituciones para informar sobre algún evento relacionado con la normal o con la situación de otra escuela.

Por su parte, las responsables de la Cartera de Raciones verificaban la despensa con la que se preparaban los alimentos para el internado y que las porciones de los comestibles correspondieran con el total de estudiantes.

En relación con la Cartera de Partidas, Yolanda dijo que las responsables “gestionaban” y distribuían entre el total de las estudiantes los recursos que llegaban a la escuela como la beca PRE, blancos (jabón de baño y pasta dental), material para la elaboración de recursos didácticos y tela para el uniforme con el que asistían a la escuela primaria para realizar sus prácticas escolares.

EF: La cartera de partidas del comité estudiantil se encarga de gestionar por medio del dialogo, por medio de oficios. Considero que es algo por lo que nosotras [las alumnas] tenemos ventajas para poder seguir con cada uno de lo que nos brinda esta escuela, la alimentación, el uniforme porque nos brindan apoyo en la tela, también nos gestionan para nuestra beca y con material didáctico (EF100313).

Para que estos recursos llegaran a cada una, Flor explicó que las responsables de la Cartera de Partidas debían incluirlo en el pliego petitorio redactado con previo acuerdo de la base estudiantil. Cuando éste había sido redactado, era entregado cada año, en septiembre a las autoridades del estado⁴⁶ por una comisión elegida por las estudiantes. De acuerdo con Flor en el mes de enero cuando sus peticiones aún no eran atendidas “es cuando nosotros llegamos a hacer actividades como por ejemplo tomar las instalaciones de la escuela, hacer marchas, volanteos para comunicarle al pueblo qué es lo que está sucediendo”. Entre sus demandas constantes se encontraban el respeto a la matrícula, mantenimiento de las instalaciones de la escuela, actualización del acervo bibliográfico de la biblioteca, entrega de equipos de cómputo, presupuesto para raciones del comedor los fines de semana ya que algunas estudiantes les resultaba costoso visitar a su familia por lo que permanecían en la normal, el pago de la beca PRE mensualmente ya que según ellas ésta se depositaba después de varios meses y no mes con mes, entre otros. En uno de los periódicos de la región en 2014 se registró que las estudiantes acompañadas por algunos profesores, serían quienes diseñaran “proyectos” de trabajo para mejorar la infraestructura de la escuela. En el medio de comunicación se indica:

La funcionaria de la Unidad de Servicios Educativos de Tlaxcala (USET) indicó que en la reunión se acordó que las alumnas junto con los profesores de la normal se encargarán de elaborar los proyectos para obtener recursos extraordinarios por parte de las autoridades federales. Ambos estarán respondiendo a esta gran oportunidad de elaborar buenos proyectos para bajar recursos y con ello salir adelante [...] y si están bien estructurados seguramente obtendrán la autorización de los recursos federales (Varela, 2014).

Al parecer para lograr algunos de los recursos que se asignaban a la escuela, las estudiantes en ese año algo que antes de éste no se pretendía, debían presentar ante las autoridades educativas un proyecto en el que debían demostrar que necesitaban el recurso, no bastaba con solo hacer una solicitud.

La Cartera de Acción Social de acuerdo con el relato de Flor distribuía tareas para llevar a cabo eventos socioculturales como el aniversario de la normal, el festejo del día de las madres o la celebración de la navidad.

EF: Acción social por ejemplo, ahorita en el caso del aniversario ((numero 75)), la semana que viene ((en marzo del 2013)), se encarga de organizarnos y decir: a tal grupo le va a tocar organizar este evento, entre nosotras mismas como alumnas nos encargamos de ir haciendo esos eventos, claro ya nada más con la dirección del

⁴⁶ Cfr. Pliego petitorio entregado a las autoridades del estado (Indymedia, 2010).

maestro [del director] pero en realidad las que se encargan de todo esto son las alumnas del comité (EF 100313).

Aunque Flor dijo que las actividades efectuadas en la normal rural eran “dirigidas” por el director, la cartera de Acción Social era la principal responsable de preparar el aniversario de la escuela. Ellas debían realizar actividades culturales, deportivas y académicas para este evento, lo cual les tomaba varias semanas de trabajos y preparación. Para las estudiantes esta experiencia era importante porque no se alejaba del trabajo que en un futuro desempeñarían como profesoras en la escuela primaria.

Durante el festejo de la normal rural, en 2013 pudimos observar cómo las encargadas de esta cartera coordinaron distintas actividades tanto académicas como de otra índole. En ese año, previo al aniversario 76 de la normal, las estudiantes orientadas por algunos docentes elaboraron una convocatoria para los concursos de “Señorita normalista” y Señorita docencia”. Yolanda explicó que para ambos concursos en cada grupo se eligió a una estudiante que a consideración de sus compañeras, tenía mayores posibilidades de ganar. A manera de ejemplo, para el concurso de “Señorita docencia” la estudiante seleccionada de cada grupo, con previa autorización del director de la primaria ubicada frente a la normal rural, presentó una clase muestra de 30 minutos en un grupo de esa escuela frente al jurado integrado por docentes de la normal quienes al concluir la presentación de cada participante emitieron sus votos. De acuerdo con Yolanda la ganadora en cada concurso, recibió tres mil pesos (equivalente a doscientos dólares en ese momento), otorgados por la Unidad de Servicios de Estado de Tlaxcala (USET). Dicho recurso se obtuvo según dijo, mediante el pliego petitorio entregado cada año a las autoridades educativas del estado.

Otra cartera, la de Finanzas era la responsable de guardar los medicamentos del botiquín escolar y de ir con dos integrantes de la cúpula al médico cuando alguna normalista tenía algún malestar físico. Además de ello las responsables de finanzas eran las encargadas de administrar los recursos económicos con los que contaban las estudiantes y de cobrar los productos de las máquinas expendedoras de pan o golosinas que se ubicaban dentro de la escuela.

La Cartera de Deportes según dijeron las estudiantes, en coordinación con el profesor de educación física y las integrantes de la cúpula, organizaba encuentros deportivos al interior de la escuela o en otras normales ubicadas en la misma entidad.

Hasta aquí hemos descrito los trabajos que se llevaban a cabo dentro de cada cartera. En la siguiente parte analizamos las tareas de los cuatro comités paralelos dedicados a coordinar cuestiones políticas y a mantener contacto con la FECSM y con otras organizaciones sociales: el Comité de Orientación Política e Ideológica

(COPI), el de Relaciones Exteriores, el de Lucha y el de Delegadas. De la misma manera que las carteras del Comité, cada uno estaba integrado por presidenta, secretaria, tesorera y tres vocales.

Las responsables del Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI) difundían a las estudiantes de nuevo ingreso los estatutos de la FECSM y discutían con la base estudiantil temas relacionados con el marxismo en los círculos de estudio que tenían lugar por las tardes, sobre todo al iniciar el ciclo escolar. En cuanto al Comité de Relaciones Exteriores, las responsables fungían como representantes de la organización estudiantil ante otras organizaciones civiles –campesinas y magisteriales– con quienes mantenían comunicación para darles a conocer la situación de la escuela y de ser necesario solicitar o ayudar cuando se requería.

El Comité de Delegadas según explicó Yolanda, era responsable de comunicarse con las responsables de esta cartera en otras normales rurales para informarles sobre la situación de las escuelas. Este Comité estaba integrado por tres estudiantes, la delegada nacional era responsable de investigar en periódicos o en la web lo que sucedía en las normales rurales del país, la delegada fraterna recababa información sobre los acontecimientos de las normales rurales ubicadas en el centro del país y la local o interna, en coordinación con la Cartera de Prensa y Propaganda, se dedicaba a informar a otras normales sobre la situación de la normal del estudio. Vivir en la normal rural por lo tanto, implicaba para las normalistas no sólo participar en el funcionamiento de la escuela y en actividades académicas, también era necesaria una lucha permanente con las autoridades para evitar como Yolanda dijo, que redujeran la matrícula y con ello las becas con que ya se contaba para las futuras generaciones. Esta lucha también se daba en compañía de la FECSM, pues como expresó Blanca, cuando una de las normales rurales enfrentaba dificultades, todas se comunicaban y solidarizaban mediante este órgano. El Comité de Lucha por ejemplo, “defendía los derechos de todas” pues cuando se generaban conflictos al interior de la escuela, eran las responsables quienes organizaban las acciones que tomarían. En relación a ello, Blanca del 8° semestre recordó que en 2011, tuvieron un conflicto con las autoridades educativas el cual desencadenó el cierre de la escuela por varios días así como diversas manifestaciones de las estudiantes en la capital del estado.

EB: Hace algunos años tuvimos una represión ((en la normal)) porque ya nos querían quitar las raciones alimenticias del comedor y varias cosas que son básicas para nuestra formación. Claro, el comedor siempre se ha dicho que es la fuente principal de la normal. Si una normal rural no tiene un comedor, no tiene por qué haber quien viva acá [en la escuela] y si quitan dormitorios, te quitan todo. Hace dos años ya no querían dar todas las gestiones y hubo una represión,

incluso hubo granaderos, gas lacrimógeno. Nosotros nos defendimos realmente como se pudo. Toda esa organización es a base del comité estudiantil. [Ahora] cuando llegamos a escuchar patrullas, como que te bloqueas dos segundos, dices: dónde estoy, entonces sí es pesado (EB140313).

Blanca recordó que cuando cursaba el tercer semestre, las estudiantes se vieron ante el riesgo de que se eliminara su estancia en la normal pues como explicó el internado “es la fuente de vida de la escuela” y sin los recursos indispensables éste desaparecería y con él la posibilidad de estudiar para muchas jóvenes de escasos recursos. Flor, también habló de las dificultades a las que se enfrentaron en ese momento con quien era directora de la escuela. A su parecer “no se prestaba al diálogo” y “nunca hubo paz en la escuela cuando ella estuvo”. El conflicto surgido en ese periodo, se dijo en un periódico local, había surgido por parte de los docentes, trabajadores de apoyo y administrativos de la escuela quienes solicitaban la destitución o remoción de los directivos y del delegado sindical. Uno de los profesores declaró a este medio que pedían el cambio debido a que la presencia de la directora desde su ingreso “no fue grata, pues su asignación fue una imposición, además está tomando medidas drásticas con los compañeros, levantando actas administrativas, sancionando y a una compañera ya la puso a disposición, en lo académico no ha funcionado pues a la fecha no ha presentado un plan de trabajo y no ha logrado organizar a la escuela” (González, 2012). Estela, también del 8° semestre, recordó que en esa ocasión, después de haber cerrado la normal por varios días, fueron reprimidas por la policía estatal. Los pobladores cercanos a la normal rural, al percatarse de la represión, llegaron a la escuela para apoyarlas⁴⁷.

Además de los habitantes, acudieron jóvenes de las otras normales rurales integradas en la FECSM a respaldar su manifestación la cual fue reprimida primero en el centro de la capital donde se llevaba a cabo y después en las instalaciones de la misma normal. Las movilizaciones y el cierre de la normal, expresó Estela, concluyeron con la renuncia de la directora. Aunque las estudiantes dijeron que un porcentaje considerable de la población las apoyaba⁴⁸, también expresaron que algunas personas

⁴⁷ En otras normales rurales ya se ha registrado el apoyo de los habitantes a los estudiantes de estas escuelas en momentos de conflicto. En el 2000 por ejemplo, en la normal rural de “El Mexe” Hidalgo se presentó un conflicto entre estudiantes y las autoridades del estado. En esa ocasión la gente de las comunidades circunvecinas salió de su hogar para apoyar a los estudiantes, sometiendo a los policías estatales como medida de presión para que los jóvenes y padres de familia que habían sido detenidos fueran liberados (Camacho, 2008).

⁴⁸ En momentos difíciles y en otros donde se necesita algún sustento o material los habitantes acuden a la normal a ayudar a los normalistas. Por ejemplo en la normal rural de Ayotzinapa “Isidro Burgos” en conversaciones con algunos estudiantes, en 2014 relataron que los habitantes de la comunidad se organizaron para tallar en madera el mobiliario que requerían para su comedor.

no estaban de acuerdo en ciertas acciones que llevaban a cabo en momentos difíciles de la normal. Así lo expresó Flor:

EF: los mismos pobladores pues muchos de ellos sí nos han apoyado en momentos difíciles de la normal, con comida, con víveres, con alimento, pero también hay quienes han dicho: ¡ya ciérrrenla!, ya no queremos más escándalos, ya no queremos que las muchachas hagan ciertas actividades. Para ellos es molesto por ejemplo que se realicen marchas y que no haya clases (EF100313).

En momentos complicados en la normal, los habitantes llegaban a las instalaciones a ayudarlas, sin embargo como expresó Flor no todos estaban de acuerdo en apoyarlas pues para algunos resultaban molestas sus manifestaciones⁴⁹. Los relatos de las estudiantes dejan ver la diversidad de significados que puede tener una situación para las personas dada la heterogeneidad de los sujetos que ahí se relacionan. Este un ejemplo en la escala de lo cotidiano de lo que ha sido tema de debate nacional respecto a las normales rurales.

Los movimientos de resistencia coordinados por el Comité de Lucha según dijo Yolanda, en los últimos años (2011-2013) “habían perdido fuerza” debido a que algunas estudiantes de nuevo ingreso “lograban filtrarse” y no valoraban su importancia porque quizá “no necesitaban tanto el apoyo económico” como ella lo había requerido. Para efectuar todo el trabajo realizado a través de la organización estudiantil, las integrantes de cada Comité debían dar a conocer a la “base estudiantil” su plan de trabajo indicando las fechas y las acciones que efectuarían. Por ejemplo cuando en una comunidad solicitaban su apoyo, las integrantes de la cartera de acción campesina debían organizar a las estudiantes de primero a tercer semestre para asistir. Para el caso del Comité de Lucha, la planeación de las acciones que tomarían las normalistas se efectuaba en el momento en que surgía algún conflicto en la escuela o en otra normal rural en coordinación con las carteras de prensa y propaganda, con las Delegadas y el Comité de Relaciones exteriores. Como se ha analizado hasta aquí, uno de los momentos de mayor trabajo para el Comité de Lucha es en momentos de conflicto como el que relatamos arriba.

En este capítulo mostramos que las actividades de las estudiantes en el internado de la normal eran muy diversas así como sus formas de participar; asistían a clases y organizaban sus tareas en el contexto de su vida diaria en la normal. Es decir, su formación profesional no solo implicaba estudiar los cursos del plan de estudios, sino todo tipo de actividades domésticas necesarias para vivir en ese espacio. Durante

⁴⁹ Este conflicto narrado es uno de los tantos momentos críticos para las normales rurales.

el proceso de aprender haciendo, se apropiaron del significado de vivir internadas y de iniciarse en el trabajo docente. Sus prácticas sociales incluían por lo tanto, “los documentos, los símbolos, los criterios especificados, las regulaciones, las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles y las nociones compartidas de la realidad” (Wenger, 2001:71).

Internadas en la normal rural aprendieron a resolver sus problemas alejadas de su familia, a escuchar las necesidades de otros, a cumplir como sus responsabilidades respondiendo por ellas mismas y coordinadas con las demás. Las normalistas del estudio fueron participes de prácticas sociales que las formaban en esa posibilidad de tener seguridad en lo que hacían, de afrontar lo que les podía esperar en su vida profesional en función de su experiencia en la vida autogestiva del internado. Como señala Lave “el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado [...] transcurre dentro de sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas” (2001: 29). Destacamos en el capítulo lo que los trabajos efectuados en el internado significaban para las estudiantes en términos de dedicación, de organización, y de sostenimiento de una base material que permitía que la normal rural continuara existiendo y con ello la formación magisterial.

En el capítulo también destacamos cómo las coordinadoras de cada cartera, acompañadas por las demás estudiantes eran quienes debían aprender a resolver las dificultades que enfrentaban al interior de la escuela, tomar decisiones, organizarse entre carteras, apoyar a las comunidades, conseguir recursos económicos para algunas de sus necesidades como mobiliario para las aulas o el comedor, semilla para cultivar o productos para alimentar a los animales, entre otras. El que las estudiantes fueran partícipes tan activas en el funcionamiento y mantenimiento de la normal, propició que las relaciones forjadas entre las mismas normalistas las uniera entrañablemente a estas instituciones, además de reforzar un fuerte compromiso con la preservación de estas escuelas. En esta parte de la tesis identificamos algunas prácticas que presentaban rasgos semejantes a las de aquellas que tuvieron lugar en épocas anteriores en las normales rurales y que fueron heredadas fragmentariamente de generación a generación así como otras más que implicaban construcciones de las propias estudiantes, de la propia cultura escolar de ese momento y lugar. Fue así posible indagar en la normal del estudio cómo “la tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo” (Rockwell, 2007b: 178).

Capítulo III Aportes de las prácticas preservicio a la formación docente inicial: entre las culturas de la normal rural y la escuela primaria

“Considero que siempre es fundamental la práctica, la experiencia de los maestros [...]. Los tutores, nos van ayudando, nosotros a través de esta experiencia, va a llegar el momento en nos presentemos a un trabajo que es real y ya vamos con ciertos conocimientos de cómo tratar a los padres, cómo iniciar un primer día de clases, cómo enseñar a los niños”. Estudiante de normal rural.

En este capítulo mostramos el análisis sobre los procesos formativos en las prácticas de preservicio desarrolladas por las estudiantes, los asesores y las tutoras en la escuela primaria y la normal rural, bajo el P97 de la licenciatura en educación primaria. Estas prácticas se realizaron en el 2013 cuando las normalistas del estudio cursaban el último semestre de los ocho que conforman la licenciatura de ese plan de estudios cuya vigencia estaba por terminar con la introducción del Plan 2012 recién implantado en ese tiempo. Durante esos semestres las normalistas se involucraban en la normal con sus asesores en los Seminarios correspondientes y en las primarias con sus tutoras donde llevaban a cabo sus prácticas. En el análisis entendemos esos dos ámbitos como espacios de “producción cultural” propia, construidos social e históricamente (Rockwell, 2005). Tanto la normal como la escuela primaria de práctica cuentan con una historia y planes de estudio específicos y quienes trabajan en cada uno tienen una historia propia, de tal manera que asignan sentidos distintos a la enseñanza y al trabajo docente. En la escuela normal rural por ejemplo, los asesores asumían que las estudiantes practicarían en la primaria lo que aprendían con ellos, mientras que las tutoras de primaria estaban inmersas en requerimientos y actividades propios de su centro de trabajo y tenían sus propias ideas sobre lo que debían hacer las estudiantes. En ambos espacios se tenían ideas diferentes de cómo enseñar y con qué medios lograr que los alumnos aprendieran. Es decir, en estos semestres la formación de las jóvenes tenía lugar en la “intersección dos culturas escolares” (Mercado, 2010) en cuyos contextos se desarrollaban algunos procesos formativos para las jóvenes normalistas del estudio. Para comprender los significados que los involucrados conferían a esos procesos, retomamos en el análisis los aportes teóricos de Rockwell (1997, 2007b), Sewell (2005) y Julia (1995) y para entender esos espacios escolares desde una perspectiva cultural.

Por otro lado, en el capítulo asumimos que asesores, estudiantes y tutoras quienes suelen denominarse por algunos autores como la “triada de la formación docente inicial” (Wilson, 2006 en Estrada y Mercado, 2008; Mercado 2010),

imprimieron un significado propio a las prácticas en función de sus necesidades y en relación con aquello que les demandaba su trabajo. Esto es, concebimos a los sujetos del estudio como “activos agentes sociales, en su época, en su medio y bajo circunstancias específicas” (Ferraz, 2006: 49). Para analizar la experiencia de cada uno de los participantes, en este estudio conversamos con las estudiantes y los asesores, mientras que las voces de las tutoras se retomaron de los relatos de aquellos. La noción de voces sociales de Bajhtin, nos permite en el análisis retomar la presencia de las tutoras de la primaria presentes en la “la voz” de las estudiantes, ya que estas profesoras no fueron entrevistadas. Para Bajhtin toda conversación está llena de transmisiones e interpretaciones de palabras ajenas” (1989:97) y es en ese sentido que tomamos lo que expresaron las estudiantes sobre sus tutoras.

En todos los dominios de la vida y de la creación ideológica nuestra habla se ve sobre cargada de palabras ajenas, transmitidas con diversos grados de exactitud e imparcialidad [...] Toda conversación está llena de transmisiones e interpretaciones de palabras ajenas. En tales conversaciones existe, a cada paso, una “cita” o una “referencia” a lo que ha dicho determinada persona (Bajhtin, 1989: 96-97).

En este aspecto también nos apoyamos en Wenger (2001:82) quien afirma que la participación implica a “otras personas que pueden no estar presentes” En este sentido, podemos decir que en los relatos de las estudiantes se encontraba presente la “palabra ajena”, la voz de sus tutoras y de cómo las orientaban durante las prácticas en distintos aspectos relacionados principalmente con la enseñanza, considerando siempre que estas referencias a las tutoras estaban mediadas por las interpretaciones de las estudiantes.

El contenido del capítulo está organizado en dos apartados. En el primero, analizamos cómo las autoridades y los docentes de la normal rural crearon las condiciones para llevar a cabo las tareas académicas necesarias para las prácticas escolares de los semestres séptimo y octavo, tales como la selección de los asesores, la conformación de los grupos de estudiantes en la normal, las gestiones necesarias para establecer la relación entre los asesores y las primarias de práctica así como la de los profesores que serían los tutores.

En el segundo apartado, analizamos la participación de asesores y estudiantes tanto en la normal como en la primaria, centramos la mirada en la diversidad de experiencias de las normalistas y la importancia que tuvo para ellas la orientación de sus tutoras y asesores. El trabajo desempeñado por las normalistas durante sus prácticas en la escuela básica es considerado aquí en términos conceptuales como

una “participación periférica legítima” (Wenger, 2001). Es decir, su participación en la primaria fue de acercamiento a la práctica de la enseñanza debido a que sus acciones en las aulas las realizaban bajo la responsabilidad y orientaciones de las tutoras y asesores. Aquí analizamos los distintos sentidos que las estudiantes conferían a su experiencia como aprendices.

Asimismo, en este apartado analizamos el carácter formativo del preservicio de acuerdo con los relatos de las estudiantes quienes identificaban elementos formativos para ellas al efectuar sus prácticas. En ese proceso eran acompañadas por las profesoras de primaria o tutoras, por los alumnos y los padres de familia donde modificaron sus ideas anteriores y procuraron soluciones para resolver los problemas a los que se enfrentaban. Referimos aquí al carácter formativo que relataron tuvo su estancia en la escuela básica, las dificultades que enfrentaron en el trabajo de enseñanza, así como la percepción sobre los padres de familia a partir de su relación con ellos y sus diferentes formas de percibir el trabajo con los niños. Igualmente, destacamos que con frecuencia, las jóvenes centraron sus reflexiones y preocupaciones en los alumnos del grupo en cuanto a cómo entender sus formas de hacer las cosas y lograr trabajar con ellos.

En el capítulo se asume que cada escuela es producto de una construcción social donde los acontecimientos escolares conforman una “trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza” (Rockwell, 2003: 8). Desde esta perspectiva analizamos el ir y venir entre la normal y la primaria en las prácticas escolares de estudiantes y asesores de la normal y las percepciones de éstos acerca de las tutoras de la primaria.

En este estudio argumentamos que la formación de las estudiantes durante el último año de la licenciatura (séptimo y octavo semestres) tuvo lugar entre dos espacios culturalmente distintos; es decir en la intersección de dos culturas escolares (Mercado, 2010). Ambos contextos, la normal y la primaria son espacios constituidos por significados socialmente construidos y por tanto en constante transformación y articulados por cada sujeto de manera distinta.

1 Actividades académicas para las prácticas en los semestres séptimo y octavo con el P97

En los “Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante séptimo y octavo semestres” (SEP, 2008) se establece que en séptimo y octavo semestres, las estudiantes deben efectuar en la primaria sus prácticas escolares con un grupo de alumnos y en la normal el análisis y la reflexión sobre su desempeño con los niños y además redactar su documento recepcional como requisito para titularse. Para realizar estas actividades, las normalistas cursaron dos asignaturas correspondientes a las prácticas en las primarias: Trabajo Docente I (séptimo semestre) y II (octavo semestre) y otras dos a cursar en la normal: Seminario de Análisis del Trabajo Docente I (séptimo semestre) y II (octavo semestre) I. En ambos semestres las estudiantes fueron orientadas por el profesor del grupo de la primaria de práctica, quien desempeñaba la función de “tutor” y por un profesor de la normal designado como asesor. En esos semestres tanto estudiantes como asesores alternaban su participación en la normal y la primaria durante un ciclo escolar. Después de practicar en las primarias, acompañadas por las tutoras responsables del grupo y por el asesor de la normal, las normalistas cursaban el Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II en el que reflexionaban y recibían orientaciones sobre las planeaciones y sobre sus experiencias de cada una tenía en las prácticas de la primaria y elaboraban su documento recepcional (SEP, 2004b).

Para llevar a cabo el trabajo en la normal y la primaria, la Academia de séptimo y octavo semestres conformada por los asesores de esos semestres en la normal, elaboró un calendario de actividades, tomando como referente la propuesta del P97⁵⁰. Tanto en el calendario oficial como en el de la normal, se distribuyeron jornadas alternas de trabajo en los dos espacios escolares. Los asesores explicaron que, además del calendario propuesto por la Academia, cada uno elaboró su planeación con los días en que visitarían y observarían el trabajo de sus alumnas en la primaria y los momentos en los que se reunirían de manera individual o colectiva con ellas en función de las necesidades y las preocupaciones que surgían a las normalistas en el trabajo de enseñanza. Para llevar a cabo estas sesiones, cada asesor tenía un cubículo con espacio amplio para realizar las reuniones de manera colectiva.

⁵⁰ Los asesores hicieron algunas modificaciones a la propuesta oficial en cuanto a la distribución de semanas que permanecerían las estudiantes en cada institución.

El “Trabajo Docente” o “prácticas en condiciones reales de trabajo” llamadas así en el P97 y entendidas en este estudio como prácticas preservicio⁵¹ o “prácticum” (Schön, 1992). Al respecto Schön sugiere que las escuelas dedicadas a la formación profesional deben replantearse la epistemología de la práctica y los supuestos pedagógicos sobre los que se sustentan los planes de estudio con la intención de brindar espacio a un prácticum reflexivo como elemento clave para la formación:

“una situación pensada y dispuesta para las tareas de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su quehacer menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. [...] Y hacen todas esas cosas bajo la dirección de un práctico veterano: el maestro...” (1992: 45-46).

El preservicio, dijeron los asesores Víctor y Francisco, comenzó en el séptimo semestre en agosto de 2012, con la asistencia de las normalistas a las escuelas de práctica durante una semana, en la que presenciaron los Talleres generales de Actualización organizados por la SEP a nivel nacional para directores, subdirectores, profesores de educación especial, educación física y docentes frente a grupo de cada primaria o zona. Después de esa semana las jóvenes ayudaron a su tutora en la primaria durante otra semana, en la que conocieron a los alumnos que conformaban el grupo en el que practicarían, observaron el trabajo de su tutora y se involucraron en actividades de ayudantía⁵². A ese respecto, Estela de octavo semestre, recordó su experiencia en esas semanas cuando cursaba el 7° semestres en las que dijo asistir a los cursos de capacitación de los profesores, haber conocido a algunos padres de familia en la inscripción de los alumnos y haber identificado algunas características de los alumnos que según dijo, facilitarían las planeaciones para el desarrollo de su Trabajo Docente I y II⁵³. Como dijeron los mismos asesores, después de esas dos primeras semanas en la primaria, regresaron a la normal para comenzar con el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I por tres semanas.

Acerca del Trabajo Docente I y II en la primaria, las jóvenes manifestaron que mediante las prácticas, sus ideas sobre la primaria cambiaron cuando se enfrentaron a

⁵¹ En sus investigaciones referidas a las prácticas intensivas de estudiantes de escuelas normales del país, Estrada (2009) e Hilario (2011) han retomado las ideas planteadas por Schön (1992) acerca de los elementos y procesos que constituyen el prácticum.

⁵² En los lineamientos se describe la ayudantía como una actividad de orden académico u organizativo. Algunos ejemplos de ella son: organización, observación y registro de los niños cuando trabajen en equipos, orientación a los niños que requieren atención individual, colaboración para preparar reuniones con padres de familia (SEP, 2008: 19).

⁵³ Las dos modalidades propuestas por el P97 para realizar el Trabajo Docente eran: a) con un grupo escolar en horario regular, bajo la tutoría del maestro titular o b) en actividades educativas en contraturno, bajo la tutoría de un profesor designado por la zona escolar o la autoridad educativa estatal. La primera modalidad fue la que las estudiantes del estudio llevaron a cabo.

situaciones que no habían contemplado además de la enseñanza. Según dijo Gloria estudiante de octavo semestre, su estancia en la primaria durante un ciclo escolar por periodos de varias semanas le había ayudado a tener “una relación más estrecha con la realidad escolar”, ya que pudo percatarse que el “quehacer docente” no solo consistía en enseñar a los alumnos; la docencia demandaba otras responsabilidades. Practicar durante dos semestres según dijo esta joven, le permitió conocer las tareas que las profesoras debían efectuar no solo en el aula, sino con los padres de familia, además de organizar eventos cívicos y recreativos, entre otros. Para las normalistas, la escuela básica representaba un espacio de aprendizajes variados sobre el trabajo real de un docente. A ese respecto Blanca explicó:

EB: Finalmente dentro de la escuela [normal] te dan una formación para dar clase pero no para enfrentar los problemas que se lleguen a dar. Por ejemplo yo tenía un niño que en los recreos empezaba a presentar violencia, entonces cuando quise hacer algo recurrí primero a mis apuntes, a las experiencias que tenía y no hay un consejo claro que te diga: sabes qué, ve por este camino. Entonces por los problemas que se te presentan en el aula requieres mucha atención a los imprevistos (EB140313).

En sus descripciones sobre la escuela básica, Blanca expresó que sus aprendizajes sobre la docencia no podían efectuarse en las aulas de la normal pues en la realidad se enfrentaban a situaciones desconocidas para las cuales la solución no se encontraba en ningún libro. La resolución de las situaciones que se presentaban como dijo, implicaba prestar “mucha atención” a imprevistos, requerimientos, dificultades en la realidad cotidiana. Para apoyar la idea de que la práctica proporciona aprendizajes sobre la docencia, Estela describió que sus conocimientos sobre la escuela básica los construyó en la primaria ya que no pudo resolverlos recurriendo a sus “apuntes”. En ese sentido, como expresan Mercado y Luna “se aprende a actuar y resolver los problemas que se presentan en las situaciones reales de la vida” (2013:36). Aunque Blanca dijo valorar sus aprendizajes en la normal, reconocía que las escuelas de práctica eran una fuente de aprendizaje en situaciones concretas.

En su investigación sobre los saberes docentes, Mercado (2002) analiza cómo los profesores construyen su conocimiento sobre la enseñanza y se apropian de los saberes que necesitan para ello durante “el ejercicio diario de la docencia” en el cual se articulan conocimientos, informaciones y experiencias provenientes de distintas fuentes. Esos saberes son entendidos como “saberes docentes cotidianos”. Además la misma autora señala cómo dentro de las preocupaciones constantes de los docentes se encuentra la organización, distribución y uso del tiempo en las jornadas de trabajo.

En la misma sintonía, las estudiantes de la normal de Panotla consideraron que en la práctica misma fue donde construyeron ideas acerca la importancia de organizar el tiempo escolar en condiciones reales. Sus relatos nos permiten decir que ellas aprendieron a organizar el grupo, resolver distintos problemas y distribuir las distintas actividades en el aula; no en las sesiones que tuvieron lugar en la normal rural. Ambas experiencias les ayudaron a confrontar las situaciones reales a las que se enfrentaron y dieron solución de aquellos planteamientos que revisaron en la literatura. Finalmente su apreciación sobre la docencia las llevó a decir que la labor de los profesores no solo se centraba al trabajo de enseñanza con los niños, ésta implicaba “trabajar con un pueblo, con una sociedad”.

Respecto a las prácticas escolares en la primaria, Víctor uno de los asesores dijo haber revisado en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II en la normal, los planes de clase y el material didáctico elaborado por las normalistas, antes de las prácticas. Además explicó haber asistido a la primaria para dar seguimiento y orientaciones a las estudiantes concernientes al trabajo con los alumnos y para ayudarlas en las dificultades que se les presentaban. Como expresaron las normalistas, además de las sugerencias de los asesores, las tutoras también hacían otras en cuanto a las prácticas en la escuela básica. Tanto asesores como tutoras aproximaron a las estudiantes a la actividad de enseñanza de acuerdo con las ideas que ellos tenían.

Paralelamente al trabajo en la primaria durante estos semestres, las futuras docentes asistían a la normal a cursar los Seminarios de Análisis de Trabajo Docente I y II respectivamente. Organizados por asesores eran espacios donde se revisaban las planeaciones, las estrategias y el material didáctico, antes de cada periodo de prácticas. En estas sesiones de trabajo también resolvían algunas dudas o dificultades a las que se enfrentaban en la primaria y trabajaban en la redacción documento recepcional de cada joven. Aunque en el calendario de actividades se indicaba que los Seminarios de Análisis del Trabajo Docente en la normal se llevarían a cabo en momentos distintos a la asistencia de las normalistas en la primaria, los asesores dijeron que con regularidad, por las tardes al salir de las primarias de práctica se reunían con sus estudiantes de manera individual o grupal. Víctor explicó que, por las tardes en las reuniones que tenían lugar en la normal, los asesores daban consejos a las normalistas para enfrentar las dificultades que se presentaban en el grupo y les hacían recomendaciones sobre algunos aspectos que consideraban debían mejorar en la primaria. La retroalimentación que recibía cada estudiante, era variable ya que ésta tenía que ver con las situaciones particulares por las que cada una transitaba. Estas

sesiones eran propuestas por ellos en función de las necesidades de las normalistas y eran posibles porque ellas vivían ahí, en el internado. Sobre el acompañamiento de los asesores, Estela, también de octavo semestre decía que Susana su asesora además de orientarla en la normal, también lo hacía en la primaria, sobre todo cuando sentía que “ya no podía” era su asesora quien la animaba.

Presentarse en la normal después de haber concluido su jornada laboral, implicaba para los asesores mayores responsabilidades a las que ya tenían sin embargo como explicaron para ellos era importante reunirse constantemente con las normalistas pues dentro de sus responsabilidades como parte del Seminario de Análisis del Trabajo Docente en la normal, estaba la de asesorarlas en la redacción del “ensayo” o documento recepcional como requisito para titularse. Sobre este trabajo, Víctor dijo haber guiado a sus estudiantes desde las primeras observaciones en la primaria durante los semestres iniciales para definir el tema del que hablarían en dicho ensayo. Gloria, alumna de Víctor igualmente explicó que desde las primeras semanas de prácticas en el 7° semestre comenzaron a identificar algunas problemáticas del grupo relacionadas con contenidos curriculares, formas de enseñanza o situaciones de conflicto en el grupo. Esta joven habló de cómo su elección del tema y la línea temática⁵⁴ que desarrollaría en su documento recepcional se relacionó directamente con las dificultades en algunos contenidos curriculares que ella observó en el grupo en el que practicaba. Por lo tanto, su decisión de efectuar una propuesta didáctica con los alumnos en la asignatura de historia se debió a que ella identificaba que los niños de quinto grado con los que practicó “tenían ciertas dificultades en ubicar temporalmente acontecimientos históricos, confundían personajes y los colocaban en otro periodo de la historia”. Con su propuesta dijo Gloria que pretendía que los niños superaran sus dificultades en esa asignatura. Esta decisión dijo haberla tomado a partir de las reflexiones que tuvieron lugar en la normal rural con su asesor en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I. Ahí elaboró la planeación y el calendario con las actividades que serían desarrolladas durante sus jornadas de Trabajo Docente I y II, es decir además de trabajar contenidos curriculares de todas las asignaturas que correspondían al grado en que practicaba, realizaba la propuesta.

Por otro lado, como parte del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, los asesores relataron haber trabajado con las estudiantes sobre un tema no incluido programáticamente como contenido para esa asignatura en la normal y que a decir de

⁵⁴ En los documentos normativos del P97 se indica que las futuras docentes pueden desarrollar su documento recepcional en una de las tres líneas temáticas: Análisis de experiencias de enseñanza, Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela o Experimentación de una propuesta didáctica (SEP, 2008).

ellos era importante para la formación de las futuras maestras. Se trataba de estudiar los enfoques y los contenidos curriculares de cada asignatura del plan de estudios de educación primaria que un año antes, en 2011 recién se había reformado. Esto con la intención de que las alumnas se familiarizaran con el plan de estudios primaria lo cual les facilitaría la elaboración de sus planeaciones, su trabajo con los niños y a su vez mejorarían sus posibilidades de aprobar el examen de oposición que debían presentar. Aunque en los semestres anteriores, en las asignaturas cursadas, relacionadas con los contenidos de la educación básica habían revisado los propósitos de cada una, con la reforma de 2011 era necesario que las estudiantes conocieran el nuevo plan de estudios. De acuerdo con los relatos de los asesores, en sus vistas a las estudiantes durante las prácticas, identificaron algunas dificultades que tenían con los contenidos y propósitos indicados en ese plan de estudios 2011. Además, según los asesores, la idea de estudiar el plan de primaria con sus estudiantes, surgió como una necesidad frente al examen de oposición implementado por las autoridades educativas de la SEP en 2008. Es decir, la propuesta surgió por el requisito a los egresados de las licenciaturas en educación de presentar un examen para acceder a una plaza magisterial. Dicho examen, contenía preguntas sobre los contenidos de enfoques del programa de primaria. Ante la preocupación de los asesores, en el octavo semestre, en 2013 dedicaron un espacio importante para la revisión de dicho Plan de estudios con las normalistas. Además de los asesores, las estudiantes expresaron estar interesadas en conocer ese plan pues a su parecer esa sería una de las mayores dificultades a las que se enfrentarían al egresar. Así lo explicó Blanca:

EB: Actualmente con la nueva reforma [con la Ley de Servicio Profesional Docente], el problema principal es que tengas que prepararte para poder seguir dando clases porque ahora ya no va a existir tanto el compromiso de dar lo mejor a tu grupo sino el de pasar un examen. El primer problema que tendrá que enfrentar el maestro será conservar su plaza (AB140313).

A decir de Blanca, sus preocupaciones como futuras profesoras aumentaban ya que para poder laborar en la escuela básica, debían prepararse para aprobar un examen que antes no existía. Como parte del acuerdo “Alianza por la Calidad de la Educación” en 2008, durante el ciclo escolar 2008- 2009 se aplicó por primera ocasión el examen de oposición a todos los egresados de licenciaturas afines a la educación de instituciones de educación superior públicas y privadas, interesados en obtener una

nueva plaza o vacante definitiva como profesor de educación básica⁵⁵. A partir de este momento las posibilidades de acceder a un plaza docente dejaron de ser exclusivas de los egresados normalistas. Como resultado de la revisión, los asesores organizaron un “Encuentro académico” como ellos lo nombraron, en marzo de 2013 cuando las estudiantes se encontraban en la normal cursando el Seminario de Análisis del Trabajo Docente II en el 8° semestre.

Antes del encuentro Víctor relató que cada asesor conformó equipos de trabajo en su grupo para designar a cada uno la asignatura de primaria del plan 2011 sobre el cual presentarían una revisión y reflexión ante sus compañeras del mismo semestre. En esa ocasión cada equipo presentó los propósitos, contenidos y enfoques de una de las asignaturas del Plan de estudios a sus compañeras de grupo, con el fin de ajustar algunos detalles antes de exponer en el Encuentro académico. El evento se organizó de tal manera que los grupos de 8° semestre expusieran una de las asignaturas estipuladas en el Plan. La actividad se realizó en el auditorio de la normal rural y a ella acudieron profesores de la escuela, asesores y el total de estudiantes del 8° semestre.

En su investigación sobre las prácticas de preservicio con estudiantes de una normal del país, Hilario (2011) documentó que el trabajo de asesorar a las estudiantes era considerado en dicha normal con la “carga horaria de una asignatura”. El trabajo efectuado por los asesores en la logística, la organización de las prácticas, el asesoramiento en la normal y las múltiples revisiones al documento recepcional de cada estudiante, rebasaban la definición de “asignatura” y no era tomado en cuenta. Algo semejante ocurría en la normal del presente estudio, aunque fue realizado en una región geográfica distinta, en una época posterior y con el mismo plan de estudios (P97).

En la normal rural, si bien los asesores no tenían cargas administrativas, después de ir con las estudiantes a la escuela básica, con regularidad iban por las tardes a la normal (Víctor y Francisco que no vivían ahí) para resolver dudas y dificultades que se presentaban en la jornada escolar, para revisar los avances del documento recepcional y para organizar el “Encuentro académico”. Al respecto Francisco expresó sentirse “saturado de trabajo” ya que además de trabajar a nivel grupal, también asesoraba a cada estudiante e iba a las escuelas de práctica. Aunque su horario establecía que debía laborar hasta las cuatro o cinco, el asesor expresó que con el internado en la normal, existían las condiciones óptimas para citar por las tardes

⁵⁵ Para el ciclo escolar 2013-2014, el ingreso al servicio profesional docente se realizó mediante el Concurso de Oposición para la Educación Básica. La evaluación se realizó a través del “Examen Nacional de Competencias Docentes” (SEP, 2013).

o los fines de semana a las estudiantes. A su parecer “todo maestro que esté en esta escuela da más tiempo del que tiene en su nombramiento”. Por su parte, las estudiantes de la asesora Susana dijeron que trabajaban con ella en ocasiones hasta de noche pues también ella vivía en la normal.

Calendario de actividades escolares para 7° y 8° semestres* de la normal rural de Panotla

Mes	Sem	Actividades del ciclo escolar 2012-2013	
7° semestre	1**	Inscripción y asistencia a los Talleres de Actualización (primaria)	
	agosto	2	Inicio de ciclo escolar. Observación del grupo de primaria
	septiembre	3	Seminario de Análisis del Trabajo Docente I (normal)
		4	
		5	
	octubre	6	Planeación del primer periodo de Trabajo Docente (normal)
		7	
		8	
		9	
		10	
		11	
	noviembre	12	Trabajo Docente I (primaria)
		13	
		14	
	diciembre	15	Seminario de Análisis del Trabajo Docente I (normal)
		16	
		17	
		vacaciones	
enero	18	Trabajo Docente I (primaria)	
	19		
	20		
	21		
febrero	1	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II (normal)	
	2	Planeación del primer periodo de Trabajo Docente II (normal)	
	3	Trabajo Docente II (primaria)	
4			
5			
marzo	6	Trabajo Docente II (primaria)	
	7		
	8		
		vacaciones	
8° semestre	9	Planeación del segundo periodo de Trabajo Docente II (normal)	
	abril	10	Trabajo Docente II (primaria)
		11	
		12	
	mayo	13	Trabajo Docente II (primaria)
		14	
		15	
	junio	16	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II (normal)
		17	
		18	
19			
20			
julio	21	Exámenes profesionales (normal)	

1 semanas de observación en la primaria, 28 semanas de Trabajo Docente I II y 17 semanas de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.

*Elaboración propia a partir de la información obtenida en la normal del estudio.

** Esta semana no fue considerada en el calendario oficial

1.1 Configuración de las prácticas escolares

El desarrollo de las tareas para los semestres séptimo y octavo implicó distintos procesos que dieron vida a la experiencia del preservicio para cada uno de los integrantes de la triada. En conversaciones con autoridades y profesores de la normal, identificamos la existencia de diversas interpretaciones y posiciones adoptadas sobre las decisiones que se tomaron para lograr que las estudiantes realizaran sus prácticas en esos semestres. Esta diversidad encontró su expresión concreta en las tradiciones⁵⁶, los saberes, las acciones y la normatividad en el contexto específico. Al respecto Rockwell expresa que “la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones en juego dentro de la escuela” (2003:9).

Por lo tanto, en esta parte del estudio, analizamos las actividades cotidianas de los asesores principalmente, con la intención de comprender una parte de su experiencia en los procesos formativos estudiados. Para efectuar el trabajo de séptimo y octavo semestres, las autoridades educativas y los asesores contaban con distintos documentos normativos de carácter nacional entre los que se encontraban los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante séptimo y octavo semestres, la Guía de Trabajo para orientar el Seminario de Análisis del Trabajo docente I y II y las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Aunque en la normal en este periodo surgieron algunos conflictos entre los profesores jóvenes y aquellos que tenían mayor experiencia en las actividades propias de estos semestres, esto no impidió que las tareas correspondientes se llevaran a cabo.

- La asignación de los asesores en la normal

En la normal del estudio, la decisión de quiénes serían los profesores responsables de asesorar a las estudiantes en los semestres séptimo y octavo, de acuerdo con el director Oscar y la subdirectora académica Graciela, desde hacía algunos años era organizada por dos equipos conformados por seis profesores cada uno, quienes tenían mayor antigüedad en la escuela y eran docentes con categoría laboral de tiempo completo. Esos dos equipos de profesores según dijo Graciela, se alternaban cada año

⁵⁶ Al referirnos al término tradición, retomamos los planteamientos de Rockwell (1995) quien refiere a él como una variedad de prácticas y concepciones docentes provenientes de distintos momentos, alejado de la manera peyorativa en que es usado al oponerlo con lo “moderno”.

para acceder como asesores a los Estímulos al Desempeño del Personal Docente destinado a profesores de tiempo completo o tener el apoyo económico otorgado a los profesores que fungían como asesores de los dos últimos semestres de las licenciaturas en educación⁵⁷.

Graciela atribuía las formas en que se asignaba a los asesores con la “costumbre” y “tradición” de la normal, ya que según ella desde la implantación del Plan de estudios de 1984, ambos equipos de trabajo definieron los semestres en los que trabajarían en cada ciclo escolar. Según ella, esto se debía al interés de contar con uno de los dos recursos económicos a los que podían acceder los profesores de la normal. Para evitar conflictos en el ciclo escolar 2012-2013 con algunos profesores jóvenes que habían mostrado inconformidad al no poder ser asesores, ella les decía que poco a poco serían incorporados a la Academia de séptimo y octavo conformada precisamente por los asesores quienes eran los únicos profesores de la normal con los que trabajarían las estudiantes en esos dos semestres finales según el P97⁵⁸:

PG: Para no generar más conflictos, [a los profesores jóvenes] les hemos dicho en las academias de colegiado que los vamos a ir incorporando lentamente, de acuerdo con la cantidad de alumnas que hay en esa academia [de séptimo y octavo semestres]. Los maestros jovencitos hicieron solicitud para incorporarse pero como les habíamos dicho: los vamos a incorporar ¿nos permiten?, aguanten, tranquilos, no quieran correr cuando apenas andamos gateando. Les dije: espérense, ustedes van a reinar la normal rural, esperen a que se haga el proceso y que la vida nos lleve, varios nos vamos a ir, no nos vamos a quedar. Qué bueno que tenemos unos años marcados para retirarnos, ya no quedamos muchos [con varios años de antigüedad], somos muy pocos pero son piedritas que lastiman en los zapatos a los jóvenes (PG080813).

Graciela expresó que la posibilidad de los profesores jóvenes de incorporarse como asesores en ese momento era difícil de satisfacer por el corto tiempo que tenían laborando en la normal rural, sin embargo reconocía que en algún momento ellos tendrían la oportunidad de estar en la Academia de los dos últimos semestres a la que aspiraban. Graciela igual expresó que algunos profesores jóvenes eran hijos de docentes que trabajaron en la normal rural por lo que su ingreso a la escuela se

⁵⁷ Los Estímulos al Desempeño del Personal Docente en el momento del estudio eran otorgados a docentes de tiempo completo de escuelas públicas de educación superior que contaban con la categoría de asociado o titular. En los lineamientos generales para la operación del programa se indica que los órganos colegiados de cada escuela deben elaborar la reglamentación, el procedimiento y el sistema de evaluación. Para la evaluación existen algunos criterios como: calidad en el desempeño, dedicación a la docencia y calidad en las actividades de docencia (SHCP, 2002).

⁵⁸ En la normal del estudio los profesores integraban cuatro equipos denominados Academias con el fin de organizar todas las actividades curriculares: 1, 2º, 3º y 4º grado. Cada Academia era responsable de crear las condiciones para llevar a cabo la formación de las alumnas en cada grado escolar.

relacionó más con la “herencia”⁵⁹ que con su perfil pues según ella “no tienen los elementos pedagógicos” para trabajar con las asignaturas del P97. Aunque algunos de estos profesores jóvenes estudiaron especialidades o posgrados en educación, Graciela consideraba que al haberse formado como ingenieros agrónomos, veterinarios o laboratoristas “no tienen las bases de un maestro normalista” lo cual dificultaba más su ingreso a la Academia de 7° y 8° semestres. En relación a ello recordó la ocasión en que algunas normalistas se acercaron para preguntarle por qué algunos profesores tenían dificultades para impartir clases.

A ese respecto, Oscar director de la normal, quien en 2013 al momento del estudio estaba por cumplir un año en la normal, manifestó que la organización para las actividades de los últimos semestres se regía por “usos y costumbres” de la escuela. Es decir, desde hacía algunos años los asesores ocupaban esa posición, lo cual al parecer les había dado el derecho de continuar con esa responsabilidad. Para que otros profesores pudieran trabajar como asesores, Oscar planteó la posibilidad de crear algunos criterios de selección como por ejemplo: no faltar a clases, elaborar las planeaciones, evaluar a las normalistas, entregar calificaciones a tiempo y asistencia a las reuniones de las Academias. Para él, estos criterios “servirían para que si los dos últimos semestres son la culminación de todo un proceso, que sean también los mejores maestros quienes estén ahí”. Aunque tenía una opinión distinta a la forma en que se decidía quienes serían los asesores, producto según dijo de su experiencia como profesor en escuelas tecnológicas de nivel superior expresó que dicha organización en la normal se relacionaba con “formas de trabajo propias”.

En relación a la asignación como asesores, Víctor y Francisco quienes tenían esa función también describieron la conformación de dos equipos de trabajo que se alternaban cada año; sin embargo expusieron otras razones para continuar en esa Academia. Según ellos, su asignación se debía a los años de experiencia con que contaban como profesores de educación básica y en actividades relacionadas con las prácticas de las normalistas y la conducción del documento recepcional, además de tener la categoría de tiempo completo. Argumentaron la importancia de la experiencia docente previa para conducir las actividades propias de estos semestres, especialmente en cuanto al preservicio. Expresaron sus posibilidades de asistir por las tardes a la normal rural para trabajar con las estudiantes al ser profesores de tiempo completo y por la posibilidad de encontrarlas ahí, ya que ellas vivían en el internado.

⁵⁹ En esta escuela como en otras del país, los profesores que se jubilaban o que fallecían tenían derecho de heredar su plaza a algún hijo o familiar. Quienes deseaban ingresar como docentes debían realizar estudios en el área educativa si no los tenían.

De acuerdo con el P97 el acercamiento a la escuela básica implicaba que ellas asumieran gradualmente mayores actividades con el grupo de alumnos en la primaria, situación que demandaba de los profesores de la normal también mayor apoyo en los dos últimos semestres. Para el ciclo escolar 2012-2013, el equipo responsable de las estudiantes durante los semestres séptimo y octavo lo conformaron profesores de uno de los dos equipos: Víctor, Francisco, Miguel, Mónica, Susana y Ángeles; desconocemos quiénes integraban el otro equipo. Víctor dijo que haber conformado dos equipos de seis integrantes cada uno que se alternaban cada año, les permitió construir estrategias, modificarlas y mejorarlas para el trabajo en la primaria y la normal con las siguientes generaciones. Así lo explicó:

AV: Hemos integrado dos equipos [de asesores] aquí en la escuela. Nos vamos rotando [cada ciclo escolar] de tal forma que hemos armado estrategias de trabajo y cada año vamos intentando mejorarlas, las vamos modificando, recuperamos lo que trabajamos el año anterior y eso nos ayuda. Yo quiero decir con mucha satisfacción que todos los años y en particular este, a mis alumnas les exijo que alcancen el perfil de egreso, [que] alcancen la competencia didáctica, en especial que trabajen con sus alumnos, desde la planeación hasta su desempeño en el centro escolar. Podría presumir que de las once alumnas ((de mi grupo)), la totalidad ha logrado el nivel académico y se ha desempeñado en la escuela primaria con el grupo escolar. Puedo presumir eso y considero que mis compañeros de la academia estamos en la misma sintonía (AV130313).

Conformar dos equipos según relató Víctor, había favorecido el apoyo que podían proporcionar a la formación profesional de las jóvenes al considerar que su experiencia en años anteriores como asesores, les había permitido “armar estrategias de trabajo”. Por ejemplo en ese ciclo escolar Víctor dijo lograr que las estudiantes realizaran su planeación y llevaran a cabo sus prácticas de preservicio de acuerdo con las características del grupo. Tanto Víctor como Francisco, expresaron tener la posibilidad de orientar a las futuras docentes al contar con amplia experiencia como profesores de educación básica y de educación superior en la normal rural, especialmente en las áreas de Acercamiento a la Práctica Escolar y Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo indicadas en el P97. Cuando realizamos el estudio en 2013, Francisco habló de su vasta experiencia en la docencia. Él comenzó a laborar en la normal del estudio desde 1985. Antes de este periodo estudió para profesor de educación primaria en el Instituto Normal de Puebla⁶⁰. Al egresar, en 1968 trabajó

⁶⁰ Actualmente Instituto Normal del Estado (BINE) "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", es una institución de sostenimiento público que ofrece servicios de superior en las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria con especialidad en telesecundaria, educación física y educación especial en el área intercultural.

como profesor de educación primaria mientras estudiaba en la Normal Superior de Puebla la especialidad en matemáticas. Posteriormente se trasladó al estado de Tlaxcala a trabajar como profesor de secundaria y de una normal que formaba profesoras de preescolar. En 1985, le propusieron trabajar en la normal del estudio. Como profesor de esta normal, dijo haber impartido cursos del P84 y después del P97 en asignaturas de Español, Matemáticas, Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria y Educación en el Desarrollo Histórico de México marcados en el P97.

En 1986, un año después de que Francisco se incorporara a la normal como docente, según relataron ambos profesores, ingresó a esta misma escuela el profesor Víctor egresado de la licenciatura en Física- Química. Él dijo que pudo laborar en la normal porque el Plan de estudios de 1984 vigente en ese momento, incluía asignaturas de Física y Matemáticas. Víctor recordó que cuando comenzó a trabajar en la normal rural, además impartía cursos de verano en dos telesecundarias y en el Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa⁶¹. También dijo haber estudiado la licenciatura en docencia universitaria en el estado de Morelos, una especialidad en la Universidad Autónoma de Querétaro, una maestría en Pedagogía y otra más en Educación Superior. Cuando realizábamos el estudio en 2013, dijo asistía a cursos en el Centro de Estudios a Distancia.

Al destacar su labor como docentes de educación básica y como asesores de los últimos semestres en la normal desde el Plan de estudios 1984 y después con el de 1997, Víctor y Francisco expresaron tener experiencia en la docencia y en especial en actividades de asesoría durante las prácticas educativas en los dos últimos semestres de la licenciatura. Como ellos decían, aprendieron a tomar acuerdos con el personal docente de las primarias, identificaron posibilidades de las estudiantes para aprender sobre la enseñanza a partir de sus experiencias y dificultades a las que se enfrentaban, tenían recursos docentes necesarios para conducir las prácticas de preservicio, sabían cómo orientar a las jóvenes, según ellas mismas, en la elaboración de sus planeaciones, del material didáctico, en el desarrollo de contenidos curriculares con el grupo de alumnos y en la redacción del documento recepcional. Por su parte, algunas estudiantes expresaron que ellos conocían y tenían una gran “experiencia” como asesores por lo como dijeron “siempre nos orientan para poder seguir con nuestro proceso de formación”. Incluso según ellas, al ser “expertos” en la didáctica de algunas

⁶¹ Creado en el estado de Tlaxcala en 1984 con la finalidad de profesionalizar a docentes del subsistema de telesecundarias. Cuando realizábamos este estudio (2013), en el instituto se formaban docentes en la licenciatura de educación secundaria con especialidad en telesecundaria con el P99 y se ofrecía la especialidad en Tecnologías de la Información y la maestría en Tecnología Educativa.

asignaturas de la educación básica como español o matemáticas les compartían estrategias y materiales para trabajar con el grupo de práctica.

Sobre la selección de los asesores, en los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico para los semestres 7° y 8° del P97, se sugiere designar como asesores a docentes que hayan impartido asignaturas del área de Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar⁶² o de contenidos y su enseñanza⁶³ (Anexo IV). Por ejemplo, se propone que los profesores hayan impartido asignaturas como Escuela y Contexto Social, Iniciación al Trabajo Escolar, Observación y Práctica Docente, Español y su Enseñanza, Matemáticas y su Enseñanza, Historia y su Enseñanza, etc. Además se recomienda que sean profesores que hayan realizado actividades de apoyo y seguimiento a los estudiantes en las jornadas de observación y práctica en semestres anteriores y cuenten con el título de licenciatura (SEP, 2008: 32).

La decisión de quiénes serían los asesores, de acuerdo con nuestro análisis, estuvo vinculada con las tradiciones de esa normal, con las trayectorias de los docentes y con la posición de los grupos académicos sobre el proceso de organización para estos semestres. En la normal, la selección de los profesores que serían asesores fue resultado de un proceso de interpretación de las autoridades escolares y el personal docente de la normal del estudio. En dicha experiencia los actores educativos confrontaron sus ideas, construyeron acuerdos en los que no todos estuvieron conformes y tomaron decisiones desde las cuales crearon sus propias formas de actuar para llevar a término las prácticas indicadas para este periodo.

- Conformación de los grupos de estudiantes, elección de escuelas y de los tutores

Para orientar el proceso formativo de las normalistas, durante el ciclo escolar 2012-2013, seis profesores integrantes de uno de los dos equipos de asesores -Víctor, Francisco, Miguel, Mónica, Susana y Ángeles- fueron responsables del trabajo correspondiente al “Área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” constituyeron la Academia de séptimo y octavo semestres (4° grado). Ellos dijeron que comenzaron a trabajar para preparar el preservicio desde abril de 2012, antes de iniciar el ciclo escolar (agosto 2012- julio 2013)⁶⁴ cuando las normalistas del estudio cursaban

⁶² Es un área que abarca un grupo de asignaturas dedicadas a realizar actividades de observación y práctica en la primaria en las que los estudiantes gradualmente asumen mayores responsabilidades. En el P97 se indica que deben ser cursadas del 1° al 6° semestre de la licenciatura de forma simultánea a las del “Área de actividades principalmente escolarizadas” (SEP, 2002).

⁶³ Centradas en estudiar contenidos curriculares de educación primaria así como su didáctica.

⁶⁴ El estudio comenzó en marzo de 2013.

el 6° semestre. En ese momento los asesores visitaron algunas primarias de comunidades cercanas a la normal -según la subdirectora Graciela asignadas por la Dirección de Educación Terminal del estado⁶⁵- para realizar un censo y recabar información sobre el número de docentes y de alumnos en esas escuelas así como la disposición de directores y profesores para que las estudiantes realizaran en los planteles sus prácticas. A partir de los resultados obtenidos en el censo, el director y los asesores eligieron las primarias donde las estudiantes llevarían a cabo sus prácticas de preservicio. De esas escuelas, a cada asesor le fueron asignadas dos primarias en las que distribuyó a sus estudiantes.

Francisco expuso que ellos se interesaron en que las escuelas estuvieran cerca de la normal pues querían evitar que en este periodo ellas usaran su “beca a la práctica intensiva y al servicio social”⁶⁶ para trasladarse a las primarias en lugar de usarla para la elaboración de material didáctico o para cubrir las necesidades que se les presentaran. El mismo asesor también manifestó que años atrás, el sistema de becas determinaba el recurso económico de acuerdo con la distancia que tuvieran que recorrer para llegar a la primaria sin embargo, agregó que en los últimos años se estandarizó el apoyo económico, independientemente de las diferentes distancias que tenían que recorrer. El conocimiento que tenían los asesores sobre las posibilidades económicas de las estudiantes en esos semestres en los que sus prácticas se realizaban por periodos prolongados, los llevaba a pensar en las prioridades de las estudiantes ya que asistir a una escuela cercana implicaba emplear menos dinero en el traslado.

Víctor explicó además que ellos se interesaron en que las escuelas estuviesen en localidades cercanas a la normal y de ser posible en zonas urbanas para no visitar “la clásica escolita del campo”. Según él, en estos últimos semestres, a diferencia de los anteriores, era importante que las estudiantes “vivencien con más intensidad el medio urbano” y conozcan cómo se lleva a cabo el trabajo docente en un espacio diferente al que habían asistido los semestres anteriores con condiciones sociales y

⁶⁵ Responsable de capacitar y profesionalizar a docentes de escuelas formadoras de profesores. Asimismo calendariza la operación y evaluación de: Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN), Programa de Beca de Apoyo a la Práctica Intensiva y al Servicio Social (ProBAPISS), Estímulo al Desempeño Docente de las Escuelas Normales y del Centro de Actualización del Magisterio, Becas Comisión, Becas Económicas, entre otras. Forma parte de la Unidad de Servicios del Educativos de Tlaxcala (USET).

⁶⁶ Desde la creación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales Públicas (PTFAEN), en 1996, la SEP destinó recursos de apoyo “a la práctica intensiva y al servicio social”, a partir del ciclo escolar 2000- 2001 para estudiantes de normales públicas que cursan el cuarto año de la licenciatura. Con esta beca las estudiantes de la normal rural cubrieron algunos gastos para trasladarse a la primaria y para comprar los recursos didácticos que ocuparon en sus prácticas. Cuando se realizó el estudio el monto de la beca a nivel nacional por estudiante era de 700 pesos mensuales (DOF, 2011).

culturales distintas. Quizá esta decisión se relacionó con las experiencias de las generaciones anteriores quienes desde 2008 al egresar debieron concursar con estudiantes de escuelas públicas y privadas mediante un examen para obtener una plaza magisterial. Según explicó Víctor desde la creación de dicho examen, las egresadas de las últimas generaciones laboraban principalmente en el Distrito Federal porque ahí era donde tenían mayores posibilidades de obtener una plaza docente. A manera de ejemplo de acuerdo con la convocatoria de cada estado, en el ciclo escolar 2014-2015, en Tlaxcala se pusieron a concurso 14 plazas para profesores de primaria, 254 en el Estado de México, 101 en Puebla y 0 en Hidalgo y 3302 en el Distrito Federal (SEP, 2014).

Los asesores de la normal rural dijeron que las estudiantes de las últimas generaciones, habían optado por presentar el examen en el Distrito Federal al considerar que tenían mayores posibilidades por el número de plazas ofrecidas. El seguimiento que hacían los asesores de las egresadas de la normal seguramente los había llevado a darse cuenta que los lugares donde iban a laborar las normalistas se encontraban no en el medio rural sin embargo sabían que tenían los elementos necesarios para trabajar y vivir en otro estado. Al proponer una actividad decidida por los asesores identificamos aspectos importantes a tomar en cuenta. Uno es la implementación de las reformas educativas en la que se estableció en 2008 que los egresados de normales públicas y privadas así como los de otras universidades con licenciaturas “afines” a la educación, participarían en el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes en el país. Otro es la decisión de las normalistas de buscar entidades federativas donde se ofrecieran más plazas docentes y otro es la iniciativa de los asesores para organizar tareas que favorecieran el conocimiento de los temas indicados en el Plan de estudios de primaria para sus prácticas profesionales y prepararlas para que las estudiantes tuvieran mayores elementos para acreditar el examen. Cabe decir que las estudiantes que egresaron en el ciclo escolar 2012-2013 en la normal del estudio, dijeron lamentar su decisión de presentar el examen de oposición para obtener una plaza docente en el Distrito Federal pues consideraban que al ser egresadas de una normal rural debían trabajar en comunidades rurales del mismo estado.

Otro criterio que se tomó en cuenta para elegir las primarias según los asesores, fueron algunos componentes la normatividad del P97. En ella se indica que la modalidad en la que las estudiantes de la normal rural practicaron llamada “Trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular, bajo la tutoría del maestro titular”, debía llevarse a cabo en “escuelas primarias públicas de organización completa, con

un profesor por grado” con la intención de que cada estudiante se situara en un grupo de cualquier grado. Además, en cada escuela el número máximo de estudiantes debía corresponder a una tercera parte del total de grupos para que su presencia “no altere la organización de la escuela primaria” (SEP, 2008: 14). Así lo explicó Víctor:

AV: [En cada escuela] solamente ocupamos el 30% del total de maestros que trabajan en las escuelas como dice el lineamiento. Por decir algo si el total de maestros en una escuela son doce, solamente van cuatro de nuestras alumnas (AV130313).

El asesor explicó que para distribuir a las estudiantes, se tomó en cuenta el número de grupo en cada primaria. Debido a que las primarias en las que practicarían las estudiantes estaban conformadas por más de veinte grupos, cada asesor distribuyó a sus 10 u 11 estudiantes según el caso, en las dos escuelas que le fueron asignadas pues solo de esa manera podrían ocupar el 30% del total de grupos en cada una. A manera de ejemplo, el grupo de la asesora Susana estaba conformado por diez estudiantes y las dos primarias asignadas tenían 22 grupos de alumnos cada una por lo que envió a cinco estudiantes a una escuela y a las otras cinco a otra. Haber elegido escuelas unitarias o con un menor número de grupos, implicaba para los asesores distribuir a las jóvenes en varias escuelas situación que les hubiera restado tiempo para observarlas en el grupo al tener que trasladarse de una escuela a otra. Sobre la selección de las primarias, la subdirectora Graciela expresó que desde hace algunos años provenía de los resultados del censo, sin embargo agregó que un porcentaje importante de los docentes de los planteles visitados, estaban interesados en que las estudiantes de la normal rural realizaran ahí sus prácticas. Según ella la preferencia por las normalistas de esa normal se relacionaba con dos razones:

PG: Por esta zona prefieren a las normalistas [rurales] porque aquí [en la región] hay jefas de sector ex alumnas, hay supervisoras exalumnas, hay directoras y en el grueso de la planta docente, hay varias ex alumnas de la normal rural. Ellas las comparan y dicen: las chicas de la normal rural, mis hermanas vienen bien [preparadas] y se observa que en sus prácticas se desenvuelven, dirigen el himno nacional, arman los programas y cooperan. Cuando vienen a la primaria revisan las tareas, nos apoyan a evaluar. A veces cuando los maestros están ocupados, ellas toman el rol de las maestras y dan la clase. Entonces dicen [las maestras]: las vemos que se desempeñan y estamos a gusto con ellas (PG080813).

A decir de Graciela, los profesores de las primarias cercanas a la normal, no manifestaban inconvenientes para que las jóvenes desarrollaran en sus centros de trabajo sus prácticas escolares. Esto se relacionaba con el hecho de que algunas profesoras eran egresadas de esa misma normal pero también porque se habían

percatado según Graciela, que en la primaria las estudiantes se involucraban y asumían responsabilidades que iban más allá del trabajo en el aula. Las distintas actividades desempeñadas por las normalistas habían favorecido la percepción hacia ellas como dijo Graciela, en ocasiones llegaban a “tomar el rol de las maestras”. El trabajo desempeñado por las normalistas, según Graciela, había llevado a los docentes de las primarias a “compararlas” con quienes estudiaban en otras normales por lo que antes de aceptarlas preguntaban: “de qué escuela son porque de la urbana no las queremos” sino de la rural.

Graciela igualmente dijo que el trabajo de los asesores en años anteriores había sido un factor para que en las primarias continuaran eligiendo a quienes estudiaban en la normal rural ya que ellos “hacen un buen trabajo al revisar las planeaciones y el material con el que las estudiantes trabajarán en el grupo además de orientarlas durante sus prácticas”. A ese respecto, el asesor Víctor y la estudiante Blanca también expresaron que un porcentaje importante de los profesores que laboraban en las primarias tenían interés en que las jóvenes de esa normal realizaran ahí sus prácticas de preservicio. A manera de ejemplo Blanca recordó que en algunos momentos los profesores de las primarias les decían “aquí la normal rural tiene las puertas abiertas siempre”. Esa situación según dijo Blanca, las llevaba comprometerse aún más con el trabajo desempeñado en la primaria pues eso “abriría las puertas” a las siguientes generaciones de la normal.

En la normal del estudio, la decisión de quiénes serían los tutores fue una responsabilidad de los directores de cada primaria y además como expresó Víctor, los asesores hicieron algunas sugerencias. Cuando les fueron asignadas a los asesores las dos primarias, Víctor explicó que ellos se presentaron nuevamente en esas escuelas para conversar con el director y proponerle que los grupos de práctica estuvieran bajo la responsabilidad de “los mejores maestros” de la escuela. Para él según dijo, estos profesores son aquellos que “realizan sus planeaciones, están siempre en su salón de clases, diseñan sus actividades en correspondencia con los enfoques y los programas y, están dispuestos a compartir sus conocimientos y sus experiencias”. De acuerdo con lo expresado, este asesor reconocía y valoraba los conocimientos que las tutoras podían compartir con las normalistas más allá de pensar que solo la normal les daba elementos para modificar sus prácticas educativas. Estos componentes de lo que significa para Víctor ser un buen profesor los expresaba desde su posición como formador.

Después de conocer las primarias y los tutores donde practicarían las normalistas para el ciclo escolar 2012- 2013, en junio de 2012 en la normal las 61

estudiantes que ingresarían al 7° semestre fueron divididas en seis equipos de trabajo de entre 10 y 11 cada uno, con un asesor por equipo. La distribución de las 61 estudiantes con uno de los seis asesores desde que éstas iniciaban el 7° semestre según recordó Blanca del grupo del asesor Miguel, se hizo mediante una rifa. Después de distribuirlas en los equipos de trabajo, en el cubículo de cada asesor, también en una rifa se asignó la primaria, el grado y el grupo donde practicaría cada normalista.

En los análisis anteriores identificamos cómo la organización de las actividades para los dos últimos semestres de la licenciatura obedeció a múltiples factores como el conflicto surgido en la normal entre los profesores con diferente trayectoria formativa y antigüedad sobre quiénes debían ser los asesores. Además mostramos cómo el trabajo de los asesores que posibilitaría el tránsito de las normalistas entre la primaria y la normal, comenzó antes de iniciar el 7° semestre con las jóvenes del estudio.

Asimismo referimos a la preocupación constante de los asesores porque las normalistas emplearan sus recursos económicos en sus prácticas escolares, que practicasen en espacios similares a los que seguramente en un futuro laborarían y que su participación en la escuela básica fuera en las mejores condiciones, es decir fueran orientadas por lo que ellos consideraban un “buen” profesor, criterios que podían no ser los que tomaron los directores de cada escuela. Dichos factores ayudaron a construir sobre la marcha “las formas concretas” (Rockwell y Mercado, 2003) para llevar a cabo el preservicio. Por lo tanto para organizar el trabajo y tomar acuerdos que les permitieran desarrollar las actividades propuestas para estos semestres, fue necesario que los docentes y las autoridades de la normal construyeran en la cotidianeidad escolar acuerdos y compromisos. En la siguiente sección analizamos la perspectiva de los asesores y las estudiantes sobre las prácticas efectuadas en la primaria con las tutoras y sus grupos, espacio culturalmente distinto a la normal por sus formas de trabajo, ritmos, preocupaciones, intereses y condiciones materiales.

2 El ir y venir entre la normal y la primaria en las prácticas escolares: estudiantes y asesores de la normal y tutoras de la primaria

Analizamos en este apartado las perspectivas de estudiantes, asesores y tutoras - presentes en los relatos de las normalistas-, sobre las prácticas en las primarias desarrolladas por las estudiantes, así como las orientaciones que asesores y tutoras hicieron al trabajo de las normalistas en la primaria y en la normal en el ciclo escolar 2012-2013. Identificamos que las asesorías que recibía cada joven, eran variables debido las situaciones a las que se enfrentaban con el grupo de práctica. En el

apartado además analizamos algunos de los aprendizajes que las estudiantes consideraron haber alcanzado en torno a distintos aspectos de la labor docente. La participación de las normalistas durante sus prácticas en la escuela básica es considerado aquí como una “participación periférica legítima” (Wenger, 2001).

En el apartado identificamos que durante los semestres 7° y 8° del P97, las prácticas que llevaron a cabo las estudiantes en la escuela básica les posibilitaron cambios en cuanto a las percepciones que tenían sobre la escuela y el trabajo docente. En ese sentido Mercado señala que: “el aprendizaje de la docencia tiene lugar de manera importante (aunque no exclusivamente) en la práctica, en contacto con las condiciones reales de la vida escolar y sus pautas culturales” (2010:151).

Para entender los significados que asesores, estudiantes y tutoras, integrantes de la triada, asignaban al preservicio, el análisis se centra en “la escuela concreta y específica” donde “adquiere existencia real, disímbola, compleja y heterogénea, lo que se supone que debe ser y hacerse en la escuela” (Mercado, 2003: 103). Documentamos por lo tanto las interpretaciones que cada participante tenía sobre las prácticas así como las relaciones establecidas entre ellos en ese encuentro intercultural. En este sentido, las alumnas y los asesores expresaban cada uno ideas a veces distintas a las de las tutoras, situadas éstas en un contexto y con unas demandas específicas como profesoras de educación primaria (Mercado, 2010). Lo que los asesores pretendían que se llevara a cabo en las prácticas provenía de sus propias ideas sobre cómo debían ser, así como lo que les demandaba el P97 de educación normal. Desde ahí fue que contribuyeron a constituir signos y herramientas propias, formas de interactuar y comunicarse durante las prácticas. Se trata, puede decirse, de procesos de “producción cultural” particular (Rockwell, 2005).

Algunas investigaciones como las de Mercado (1994, 2000, 2010) plantean que para el caso de México, la normal y la primaria son espacios que siempre han estado en contacto en la formación docente inicial pero no de la misma manera en los distintos planes de estudio; en nuestro caso nos referimos al P97. El Plan de estudios anterior a éste, el de 1984, en la línea pedagógica estipulaba materias como “Observación de la práctica docente” y “Laboratorio de Docencia” cursadas desde el primero al último semestre de la licenciatura, se centraban en el “entrenamiento en metodologías de observación” es decir se pretendía que los estudiantes analizaran la práctica docente mediante la “observación crítica” y modalidades de investigación cualitativa (Mercado, 1997). A diferencia de ese Plan de estudios, en el P97 se destinaba un lugar importante a la observación y la práctica educativa en las primarias “procurando un conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales

del trabajo docente (SEP, 2000: 41). Por lo tanto desde el P97 con el que estudiaron las jóvenes entrevistadas de la norma rural, su formación tuvo lugar en el ámbito de la escuela normal y en el de la escuela primaria.

Es importante precisar que para el análisis no asumimos la idea de “rol” con la que se identifica a los sujetos al considerar que se conforman por diversas relaciones sociales y están comprometidos con distintos referentes normativos no siempre coherentes, es decir los consideramos como sujetos enteros (Ezpeleta, 1992).

2.1 Perspectivas de los integrantes de la triada sobre las prácticas preservicio

Para los asesores, las autoridades y las estudiantes de la normal rural, las prácticas preservicio resultaban importantes. Según ellos ofrecían experiencias que ayudarían a las normalistas en su futura labor. Al respecto el asesor Francisco explicó:

AF: Las prácticas para mí son una situación de ventaja porque [las estudiantes] están veintidós semanas en la primaria o sea cinco meses y medio. Eso las ayuda a adaptarse y conocer lo que es el trabajo docente en cuanto al contexto de la primaria y la dinámica del trabajo escolar, se dan cuenta de las juntas de Consejo Técnico, de todo eso se dan cuenta para cuando egresen. No es como [sucedió] antes que nada más era una semana o dos, llamadas semanas intensivas de práctica. Ahora son periodos y en ellos van adquiriendo experiencia y a la vez van viendo los problemas que se presentan al desarrollar los contenidos con los niños (AF130313).

En su descripción, Francisco resaltó la “ventaja” de las prácticas de los dos últimos semestres con el P97 pues a través de ellas, las futuras profesoras conocían por ejemplo, las condiciones reales en que el trabajo docente se desarrolla y las diversas actividades que involucran a maestros, padres de familia y alumnos. Para subrayar la importancia del espacio dedicado a las prácticas en el P97, el asesor recordó su experiencia con el Plan 1984 al señalar que con éste las futuras docentes asistían a la primaria en 7° y 8° semestres un día a la semana y las prácticas de mayor estancia eran de una semana -llamada “semana intensiva”-, antes de concluir uno de esos semestres. El profesor enfatizó que el P97 con el que fueron formadas las estudiantes, permitía a las jóvenes estar en la escuela básica por periodos prolongados y con ello conocer la “dinámica de trabajo de toda la primaria”, “adquirir experiencias”. Interesa recordar que antes de trabajar en la normal rural, Francisco fue profesor de educación primaria y secundaria por lo que tenía conocimiento sobre las distintas tareas que desempeñan los docentes en la escuela básica. En relación a las prácticas, Víctor otro asesor también consideraba que con el P97 se “intensificaba el tiempo” de

las normalistas en las primarias lo cual les “ayudaría a tener experiencia” con la que podrían comenzar su labor como docentes al egresar de la normal rural.

Gloria, asesorada del profesor Víctor, explicó la escuela básica le permitió percatarse de lo que ella identificaba como aprendizajes que le ayudarían a desempeñar en un futuro su labor como docente. Según ella, en este periodo, al observar y trabajar con los alumnos se dio cuenta de la necesidad de que en las escuelas se promuevan valores en los niños pues como dijo “es la base fundamental” para desarrollar los contenidos curriculares y las actividades propias de la docencia. Para Estela también del 8° semestre, las prácticas eran consideradas relevantes porque:

EE: Tienes muchas experiencias que a futuro te van a servir. El tiempo que se les destina a las prácticas siento que es el suficiente aunque a la mejor falta otro poquito para poder adquirir otras experiencias que te sirvan a futuro, más que nada para poder mejorar tu práctica docente (EE040713).

Estela valoraba positivamente su experiencia en el preservicio pues a través de éste se acercaban al trabajo que en un futuro tendrían que llevar a cabo en condiciones reales. A su parecer las prácticas representaban una situación de aprendizaje por lo que estimaba que el tiempo en las escuelas básicas no era el suficiente. Otro aspecto valorado por las estudiantes sobre su permanencia en la primaria fue el conocimiento de distintas facetas inherentes a la enseñanza. Al haberse involucrado en eventos cívicos y deportivos que debían preparar sus tutoras, al relacionarse con los padres de familia y colaborar en algunas comisiones como la de cooperativa o biblioteca ellas pudieron acercarse a otro tipo de actividades que tienen lugar en las escuelas. Al respecto Estela recordó que organizó “eventos culturales” como un bailable para el 10 de mayo, una poesía para una ceremonia y se reunió con los padres de familia para organizar estos eventos y para tratar temas relacionados con sus hijos. La joven dijo que además debió prepararse para enseñar contenidos curriculares a los alumnos y buscar cómo favorecer el aprendizaje ya que a su parecer “algunos niños no respondían” como ella esperaba. Todo este trabajo según explicó, le ayudó a conocer “lo que es una jornada real de trabajo”. Así lo explicó:

EG: Fueron muy importantes [las prácticas] porque en este último año ya tenemos una relación más estrecha con lo que es la realidad, lo que es una jornada real de trabajo con los alumnos. Además nos damos cuenta de que el quehacer docente no solo es llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Son muchas cosas como la realización de actividades cívicas, deportivas, sociales. Independientemente de tener un grupo a tu cargo tienes que hacer cosas extras, preparar eventos, tu comisión anual [cooperativa, biblioteca, talleres]. Igual

tienes que actualizarte porque eso es muy importante, yo creo que es fundamental para tu práctica docente frente a grupo (EG030713).

En la narración de Gloria puede identificarse cómo ella consideró haberse percatado de la realidad del “quehacer docente” la cual implicaba realizar trabajos inherentes a la enseñanza. En este periodo identificó aspectos de la complejidad que involucra el trabajo docente ya que como dijo, éste no solo se centra en enseñar los contenidos curriculares, los profesores deben efectuar otras tareas “cosas extras” en distintas áreas además de continuar formándose profesionalmente. Para Gloria este periodo le ayudó a “tener un relación más estrecha con la realidad” sobre todo al haber efectuado sus prácticas preservicio en una primaria con internado ya que como explicó, estar ahí le demandaba conocer y prestar mayor atención a los alumnos del grupo quienes al estar toda la semana en la escuela, “necesitaban mucho cariño”, sobre todo porque algunos padres de familia los “tenían olvidados”. Además de prestar atención a las situaciones afectivas de los niños y efectuar tareas además de la enseñanza, habló de la importancia de que los profesores se “actualicen”.

Al concluir sus prácticas Gloria expresó haber modificado sus ideas sobre el trabajo en el aula el cual no solo implica “dar clases”, los docentes también tienen responsabilidades con los padres, con los alumnos y con otro tipo de quehaceres como los administrativos. Las prácticas efectuadas por esta normalista en la escuela básica, la llevaron a identificar algunas complejidades involucradas en el trabajo de los docentes y en la vida escolar durante una jornada real.

En ese sentido Aguilar (1995) y Mercado (2003) coinciden en mostrar que además de las tareas de enseñanza, el trabajo docente está compuesto por múltiples actividades que “constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela” (Aguilar, 1995:21) sin embargo como también explican, distrae a los profesores de la tarea central de enseñar. Al respecto Rockwell y Mercado (2003) y Rockwell (2005) igualmente argumentan que los profesores continuamente “cumplen con actividades que les asignan sin pago otras dependencias”, las múltiples tareas que realizan los maestros, “generalmente no se reconocen como trabajo [...] mientras que a la labor docente se la identifica solo como enseñanza” (Rockwell, 2005: 121).

Por su parte Flor, también asesorada de Víctor, habló de la importancia que tuvo para ella su estancia en la primaria por periodos prolongados propuesto en el P97. Según ella durante este tiempo identificó las labores que desempeñan los profesores en la primaria las cuales rebasan la función de enseñanza por lo que después de haberse acercado a la multiplicidad de tareas, su descripción acerca del trabajo de las tutoras no podía limitarse a decir: “ay qué maestra tan regañona o ay qué maestra tan linda”.

Aunque las experiencias de las estudiantes fueron descritas como variables, debido a las distintas condiciones en que cada una las tuvo y a las diferentes perspectivas que asesores y tutoras tenían sobre el preservicio, todas se involucraron en el “trabajo de extraenseñanza” (Aguilar, 1995).

El acercamiento que tuvieron las normalistas al trabajo docente en las primarias, podemos entenderlo en términos de Lave y Wenger (1991) como una “participación periférica legítima” mediante el cual se involucraron en actividades que realizaban quienes tenían experiencia frente a ellas consideradas como principiantes. Al respecto Schön, al retomar ideas de Dewey sobre el aprendizaje explica que “los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que [...] les inician en las tradiciones de la práctica” (1992:29). Con el término práctica por lo tanto nos referimos al trabajo de enseñanza al que se pretendía acercar a las futuras docentes y a aquello que hacían para convertirse en expertas (Schön, 1992). En relación a lo que les aportaban las prácticas, Flor explicó cómo para conocer sobre la escuela “la práctica es fundamental”, sobre todo acompañadas de sus tutores:

EF: Considero que siempre es fundamental la práctica, siempre lo hemos dicho, la experiencia de los maestros, el cómo manejar un contenido que a lo mejor tú tenías otra idea de cómo explicarlo. El hecho de que él [tutor] te diga: mira también lo puedes explicar así, es otra experiencia que tienes, algo rico que aprendes, que te llevas. Ellos [los tutores] por su experiencia nos van ayudando, nosotros a través de esta experiencia va a llegar el momento en que salimos de aquí, nos presentamos a un trabajo que es real y ya vamos con ciertos conocimientos de cómo tratar a los padres, cómo iniciar un primer día de clases, cómo enseñar a los niños (EF100313).

Flor atribuía especial relevancia al preservicio ya que a través de éste, pudo acercarse al trabajo de su tutora y aprender de ella. Por lo tanto, además de considerar su estancia en la escuela primaria como una oportunidad para conocer en un contexto real “un trabajo que realmente va contigo”, estimaba como importante lo que podía aprender de su tutora. Algunos autores como Rogoff plantean la relevancia de acercarse al aprendizaje práctico a través de otros considerados como expertos quienes “poseen una visión más amplia de las características de la actividad” (Rogoff, 1993: 67). Al parecer a través del preservicio las estudiantes se acercaron al trabajo docente en su calidad de aprendices. En este periodo observaron y recibieron sugerencias de sus tutoras, las cuales suponían les serían útiles al desempeñarse en la escuela primaria en un futuro. Sobre este punto Flor expuso:

EF: Sí es importante [realizar prácticas] porque tú aprendes cosas nuevas y también los maestros porque muchas veces ellos saben [pero nos dicen]: ustedes traen conocimientos nuevos que a nosotros nos sirven. Entonces, los movemos también a ellos y nosotras ((las alumnas)) recibimos de ellos [de los tutores] (EF100313).

Para las estudiantes como Flor, los saberes de los profesores de la escuela primaria eran importantes para su futura labor. Podríamos decir que describió un proceso de intercambio entre las normalistas y las tutoras. En ese proceso según Flor “aprendes cosas nuevas” tanto las estudiantes como sus tutoras quienes también reconocían aprender “nuevos conocimientos” de ellas. Al respecto Mercado expresa que en la docencia “se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional de maestro” (2003: 127). Es en este periodo donde las normalistas consideraron haber aprendido de las tutoras además de aportarles algo propio.

Los asesores y las futuras docentes no fueron los únicos que valoraron el carácter formativo de las prácticas de preservicio. Oscar, director de la normal rural, igualmente consideraba relevante que las normalistas estuvieran en la primaria por periodos prolongados. Esa propuesta del P97 lo llevó a pensar en la posibilidad de plantearlo en universidades tecnológicas en las que había trabajado y a las que deseaba regresar:

DO: A mí se me hace muy interesante [la estancia en las primarias por dos semestres], es algo que me puedo llevar a lo mejor para mi sistema porque en el sistema universitario [tecnológico] solo se trabaja un semestre en la práctica. En ese sistema se habla de residencia profesional donde se va el muchacho seis meses a la empresa, pero aquí ((en la normal)) es un año. Entonces digo: oye llevan mucha más ventaja estas muchachas porque están un año de lleno en la práctica. A ellas ya no les platican, ya llevan un año de experiencia, con toda la problemática de los padres de familia, de los niños, de lo que se da dentro de la institución y entonces se me hace más enriquecedor. En lo personal me gusta mucho esa parte (DO080813).

Oscar tenía presente la importancia de las prácticas al comparar las posibilidades formativas que tenían las normalistas con la propuesta curricular del P97 a diferencia de los planes de estudio de las universidades tecnológicas que proponían sólo un semestre de prácticas profesionales. Oscar consideraba que la estancia por periodos prolongados “enriquecía” el conocimiento sobre la escuela y las situaciones que se presentaban ahí pues a su parecer, al comenzar a trabajar las normalistas sabrían a lo que se enfrentarían, “ya no les platican”. Al hablar desde su experiencia como profesor en otro sistema universitario, identificaba las posibilidades que tenían las estudiantes

en este periodo por lo que dijo pretender llevar esta propuesta cuando regresara a trabajar a las universidades donde lo había hecho. Asimismo planteó la idea de que en la normal rural las futuras generaciones formadas con el Plan de estudios 2012 -en el que se redujeron las prácticas preservicio al 8° semestre⁶⁷-, continuaran realizando prácticas en las primarias en 7° y 8° semestres. A su parecer, dos semestres de prácticas “es algo que no se puede quitar porque es una gran ventaja, sobre todo si se habla de un modelo por competencias que implica el conocer y el hacer”. Para resolver las demandas del nuevo plan de estudios explicó que los asesores podrían destinar un espacio para que se cursaran las asignaturas correspondientes al 7° semestre por las tardes en un tiempo más corto al que se establecía ya que según él “les enseñó en dos horas lo que es eso con pura práctica”. La propuesta de Oscar era posible porque las estudiantes vivían en la normal y además, cuando realizamos el estudio en 2013, era frecuente observar a las estudiantes en asesorías por las tardes.

Para los asesores, las estudiantes y las autoridades de la normal, el preservicio tenía significados que han sido construidos por cada uno desde espacios culturales distintos, de acuerdo con sus trayectorias laborales y personales. Éstos tenían sentido en ámbito de su vida cotidiana tal como explica Wenger “el significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo” (2001: 79).

Hemos analizado hasta ahora cómo los asesores y las autoridades de la normal del estudio valoraban positivamente el preservicio al considerar que a través de él, las estudiantes tenían posibilidades de conocer las condiciones en las que se llevaba a cabo el trabajo docente y cómo a través de éste se acercaban a distintas dimensiones de la docencia que iban más allá de la enseñanza de contenidos curriculares. Sus apreciaciones provenían de su experiencia como profesores en diferentes ámbitos escolares. En su quehacer cotidiano ellos “incorporan experiencias y saberes de origen histórico diverso, es decir, en ellos se expresa una acumulación histórica matizada desde luego por características particulares de los sujetos y de las escuelas que enmarcan la práctica docente cotidiana” (Mercado, 2003: 128).

Por su parte, las normalistas estimaron el preservicio como una oportunidad mediante la cual se introducían en el trabajo docente a la vez que se percataban de las tareas que efectuaban las tutoras, distintas a las de enseñanza. Lo que ellas expresaron fue producto de su experiencia en la primaria en los semestres anteriores pero sobre todo durante el trabajo realizado en el 7° y 8° semestres en los que

⁶⁷ La propuesta de actividades del P12 reduce los periodos de prácticas en la primaria al 8° semestre, a diferencia del P97 donde se indicaba que las estudiantes las realizarían en 7° y 8° semestres (SEP: 2008).

conocieron algunas condiciones en que se realiza el trabajo docente. Hilario (2011), en su estudio muestra cómo el conocimiento sobre las distintas implicaciones del trabajo docente, son conocidas por los estudiantes de magisterio a través del preservicio.

- Orientaciones y sugerencias a las estudiantes: los asesores y las tutoras

Para orientar a las estudiantes durante sus prácticas de preservicio, los asesores retomaban elementos de sus experiencias anteriores como profesores de educación básica y como profesores de los últimos semestres en la normal rural mientras las tutoras lo hacían desde sus preocupaciones y responsabilidades con el grupo de primaria. Sobre esas recomendaciones, Víctor expresó que como asesores hacían un registro de las actividades que realizaba cada estudiante cuando las observaban en el aula de primaria. Ese registro les servía para hacerles sugerencias pertinentes “de cómo mejorar” sus prácticas y lo trabajaban con ellas por las tardes al regresar a la normal después de las prácticas, en los Seminarios de Análisis del Trabajo Docente I y II. En esas observaciones, Víctor dijo haberse percatado que existía un desempeño favorable de las normalistas en algunas situaciones que antes les resultaban difíciles:

AV: De los problemas de las alumnas me atrevería a decir que es en primer lugar no seguir la planeación. Es decir, hacen la planeación pero cuando llegan al grupo se olvidan de ella y nosotros les decimos tienes que seguir la planeación. Es cierto que es flexible y la puedes adecuar pero no abandonarla totalmente. Otro problema que observamos es generar ambientes de aprendizaje adecuados de tal forma que los alumnos estén en toda disposición para participar en las actividades pero lo van superando poco a poco. Es satisfactorio observar que los niños están tirados en el piso trabajando o recortando y pegando para hacer una línea del tiempo o verlos atentos porque están participando en la explicación de un tema. Eso quiere decir que nuestras alumnas han logrado atender las características de sus alumnos y generan un ambiente de aprendizaje adecuado, ese es un paso muy difícil (AV130313).

La posibilidad de este asesor para identificar tanto las dificultades como los procesos de las estudiantes en las prácticas, se basaba en el conocimiento que tenía del trabajo efectuado por ellas a partir de sus observaciones desde el 7° semestre. Por ejemplo, explicó que en aquel momento, las normalistas tenían dificultades para “generar ambientes de aprendizaje” entendidos por él como condición para que logaran que los niños se interesaran en aprender y participaran en una diversidad de trabajos en el aula. Otro aspecto que Víctor planteaba como importante en la enseñanza era el equilibrio entre lo que se planea y las situaciones que se presentan cotidianamente en las aulas.

Por parte de las normalistas, había un reconocimiento a los asesores como guías de sus prácticas. A ese respecto Gloria, alumna de Víctor valoraba la presencia de él en la primaria pues a su parecer: “nunca nos deja solas, sí se ve el interés del maestro porque siempre va a observarnos y nos hace sugerencias de nuestro desempeño en el aula”. Además de la asistencia del profesor, para ella también eran importantes las sugerencias que les daba en la normal, en ocasiones al término de la jornada de prácticas, en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente en la normal y cuando era necesario en la primaria. En relación a ello, recordó que después de ver su desempeño en la primaria, en distintos momentos en la normal el asesor le insistió en que debía llevar más material para trabajar algunos contenidos que resultaban difíciles para los niños de quinto con los que trabajaba, sobre todo en la asignatura de matemáticas.

Estela, estudiante de 8° semestre, también se refirió a la importancia que tuvo para ella el acompañamiento de su asesora Susana durante sus prácticas con un grupo de 4° grado integrado por 32 alumnos. Esta alumna describió cómo cuando inició sus prácticas en el 7° semestre en agosto de 2012, al observar por dos semanas a los niños que conformaban el grupo, le pareció que “eran tranquilos y que no había problemas de indisciplina”. Sin embargo su percepción cambió cuando comenzó a trabajar con ellos después de esas dos semanas. A partir de entonces, dijo haberse enfrentado con algunas dificultades para llevar a cabo las tareas planeadas porque no lograba que los niños realizaran las actividades que proponía, por sencillas que a ella le parecieran. Aunque como dijo, ya había observado el trabajo de su tutora con los niños, no se había percatado que eran “muy traviesos, no respetaban a la maestra titular ni realizaban sus tareas escolares”. Parece ser que al quedar a cargo de algunas clases con los alumnos, las ideas de Estela sobre cómo eran “realmente” los niños, comenzaron a cambiar pues se dio cuenta que no eran como creía. Para lograr que los niños se interesaran, según dijo, se vio en la necesidad de varias buscar alternativas para que ellos se involucraran en las actividades que les proponía. Las observaciones y recomendaciones de su asesora en distintos momentos, para esta alumna, fueron de suma relevancia para organizar el trabajo con el grupo:

EE: En nuestro equipo, durante las asesorías [en la normal] siempre la maestra nos dice: a ver cómo te fue hoy, qué hiciste. Como hay algunas [compañeras] que tienen [el mismo grado], coinciden los grupos y a veces al escuchar tú dices: a lo mejor me sirve lo de la compañera, lo voy a retomar. Unas cosas sí te funcionan y otras no y eso te va ayudando a tomar cosas de otras compañeras que les han servido y que me podrían ayudar (EE140313).

En la narración anterior Estela dio cuenta del acompañamiento académico y afectivo que recibía de su asesora Susana cuando sentía impotencia ante las situaciones que se le presentaban en el grupo. Sobre todo cuando sentía que ya no podía, su asesora era quien la alentaba para continuar, observándola primero en el grupo y después haciéndole sugerencias sobre cómo superar esos inconvenientes. En ese sentido valoraba el apoyo de Susana tanto en la primaria como en la normal donde recibían asesorías, compartían sus preocupaciones, discutían en el equipo las formas con las que podían favorecer su ejercicio docente y recibían en colectivo orientaciones sobre su trabajo con el grupo. A su parecer, compartir y reflexionar con sus compañeras las experiencias en el grupo de práctica, les ayudaba a tener más opciones para trabajar con los niños. En el relato de Estela, resalta la posibilidad de las estudiantes de asistir a la primaria y a la normal para complementar el trabajo de ambos lugares. Como dijo ella, en la normal Susana le sugería modular su voz, procurar en los niños confianza y seguridad pues a su parecer “ellos me tenían miedo”. También le indicó que era importante organizar el tiempo destinado para cada actividad y diversificar el material para algunos contenidos del área de matemáticas, sobre todo para aquellos que le resultaban difíciles a ella como la recta numérica.

Estela también recordaba que se preocupaba porque percibía que los alumnos del grupo tardaban demasiado en actividades como recortar, pegar, ordenar o concluir cualquier ejercicio, situación que llevaba a la tutora a intervenir ayudándolos a terminar. Esto para Estela lejos de favorecerlos, los perjudicaba ya que como dijo “así se hacen más flojos”. Además de ello, al iniciar sus prácticas en el 7° semestre, existieron momentos en la primaria en los que dijo haberse sentido sola sobre todo porque pensaba que su tutora y maestra de los niños, no la apoyaba como ella hubiera querido pues al presentársele algunos problemas “trataba de solucionarlos sola, a mi manera” sin recibir según ella, el apoyo que esperaba de la tutora.

Al parecer Estela esperaba más apoyo del que consideraba estar recibiendo de la profesora responsable del grupo en cuanto a la solución de los problemas que enfrentaba. Además, a su parecer, la intervención que tenía en las actividades cotidianas era marginal respecto a las responsabilidades que tenía su tutora con el grupo. Explicó que en los primeros periodos sobre todo, la profesora no le permitía practicar con libertad ya que cuando ella trabajaba con los alumnos la maestra daba otras indicaciones “distintas a las de ella”. Para la estudiante, esa situación provocaba que los niños dijeran: “bueno a quién le hago caso, a la maestra que es nuestra maestra o a la maestra practicante que la vemos unas semanas sí y otras se va”.

A decir de esta normalista, ese proceder de la tutora le restaba autoridad frente a los alumnos, lo que hacía más complicado su trabajo pues “empezaba todo a desnivelarse y lo ganado se va perdiendo con el tiempo”. En este sentido, siguiendo a Wenger, “la participación no es equivalente a colaboración, incluye todo tipo de relaciones: conflictivas, armoniosas, íntimas, políticas, competitivas o colaboradoras” (2001:82). De esta manera es como Estela vivió la experiencia de las prácticas, a través de formas varias de relacionarse con su tutora ya que en los periodos de prácticas del 8° semestre, cambió su opinión respecto a su tutora y a las actividades en la escuela básica. Después de haber practicado dos semestres en la primaria, cuando había concluido el preservicio expresó que la relación con su tutora fue modificándose en la medida en que le permitió involucrarse en el trabajo de enseñanza y trabajar conjuntamente con ella en el grupo. Asimismo dijo haberse involucrado en tareas que correspondían a la labor docente como ayudar en la presentación de una poesía para una ceremonia escolar y en la organización de dos festivales: el día del niño y el día de las madres.

Posteriormente, ya al final del 8° semestre Estela recordaba que entre ella y su tutora “se fue construyendo una comunicación” por lo que ya no tenían “muchos choques”. Incluso explicó que cuando la profesora trabajaba algunos contenidos curriculares, atendía a la “mitad del grupo” y Estela “a la otra mitad” (32 alumnos de 4°). Además como dijo, ahora su tutora le sugería formas de trabajo con los niños así como estar atenta al tiempo para cada actividad. Al finalizar el 8° semestre, Estela reconocía que su tutora había influido en las decisiones que fue tomando sobre la marcha ya que le hacía observaciones relacionadas con las tareas escolares y las sanciones a los alumnos: “me hizo la observación de que no dejara mucha tarea ni dejarlos sin recreo”. Al parecer asumir mayores responsabilidades y enfrentarse a situaciones inherentes a la enseñanza, la condujo a un proceso de reflexión.

En el caso de Flor quien estaba en el mismo grupo de la asesora Susana, se refirió igualmente a las orientaciones de ella para mejorar su desempeño en el aula. Aunque decía que a diferencia de sus otras compañeras como Estela, no se enfrentó a situaciones “complicadas”, recordó que en distintos momentos requirió de Susana quien a su parecer era “experta” en el diseño de actividades relacionadas con lectura y la escritura en primer grado en el que practicaba, con un grupo conformado por 27 alumnos:

EF: la maestra [asesora Susana] está a cargo de [las prácticas con estudiantes en] dos escuelas primarias. Un día va con nosotras y otro día va a la otra escuela. La maestra nos orientó desde un principio, de hecho ella es experta en español. Tres de nosotras estamos en

[un grupo de] primero, estamos viendo comprensión lectora o leer y escribir en primer año entonces sí nos ha apoyado mucho, nos brinda materiales, lecturas para poder guiar a los niños, enseñarles la lectura, la escritura. La relación con ella es muy buena, es una de las personas que si tú le hablas sí te escucha, te sabe escuchar, te sabe entender. Muchas de mis compañeras llegaron el primer día [a la normal] desquiciadas [diciendo]: no quiero regresar a la primaria y la maestra les dijo: tranquilas es el primer día, vamos a conocerlos más. [Es] de las maestras que si tú le dices que está un niño mal [te dice]: yo lo voy ver. Entonces va ((a la primaria)), está ahí toda una clase, ve cómo trabajas, ve al niño que tú le dijiste que no sabes cómo tratarlo o no sabes por dónde empezar con él. De cierta manera ella lo ve, lo analiza y venimos acá ((a la normal)), lo comentamos y nos da orientaciones para poder seguir con el proceso de nuestra formación (EF100313).

Además de trasladarse a las primarias, las visitas implicaban para Susana prestar atención a las prácticas de cada joven en las primarias. Como explicó Flor, en la normal las orientaba para que ellas trataran de resolver los inconvenientes en cuanto al trabajo con los niños elaborando los materiales o proponiéndoles algunas ideas que les ayudarían a lograrlo. Según sus estudiantes, Susana representaba para las futuras docentes, una persona en quien podían confiar sus temores y dificultades porque “sabía escucharlas, sabían entenderlas” cuando ellas consideraban no poder resolver las situaciones en las que se sentían rebasadas y pensaban que no podían continuar con el trabajo en las primarias. Confiaban en su asesora pues como dijo Flor cuando sus compañeras llegaban “desquiciadas”, la profesora las animaba a superar los problemas. Primero observando su trabajo en la primaria y luego haciéndoles sugerencias sobre los problemas que ellas le planteaban o que Susana observaba sobre la enseñanza con los alumnos; por ejemplo recomendándoles “materiales y lecturas”.

Para Flor era importante la presencia y las sugerencias de Susana en la primaria pero también estimaba de manera positiva la relación que había establecido con su tutora quien a su parecer también era “experta” en el trabajo con los niños, quien “prácticamente está profesionalizada en primer grado” ya que era sabido localmente que esa profesora contaba con una vasta experiencia en la enseñanza de primeros grados en la primaria. Además de las orientaciones, Flor manifestó que la tutora le permitió atender otros aspectos relacionados con la docencia como organizar las ceremonias y otros eventos culturales y deportivos, citar a los padres de familia para que apoyaran en el trabajo de enseñanza o para informarles sobre el rendimiento de sus hijos. Flor valoraba mucho las experiencias que ella tuvo con los niños: “son importantes las experiencias que vives con los niños, porque hay veces que te llegan a

ver más a ti como maestra que al mismo tutor, tú llegas a conocer más a esos niños por tu trabajo en las jornadas”.

Por su parte Blanca asesorada del profesor Miguel, practicante en un grupo de sexto grado conformado por 31 alumnos, valoraba las recomendaciones que su asesor le había hecho en distintos momentos tanto en la primaria como en la normal y reconocía la importancia de contar con alguien que pudiera orientarla tanto en la normal como en la primaria⁶⁸. Además relató que su asesor en los últimos meses del 8° semestre, había tenido problemas de salud por lo que en ocasiones se ausentaba de la normal por algún tiempo. A decir de ella, no contar con el acompañamiento de su asesor en este periodo, le resultó “pesado porque siempre necesitas el respaldo de una persona con experiencia que te dé algún consejo”.

Igualmente recordó que antes de iniciar el preservicio en el 7° semestre, tuvo por parte de su mamá algunas referencias sobre los profesores que laboraban en la primaria donde practicaría; la mamá era profesora de la misma zona donde ella estaría. De acuerdo con la joven, fue ella quien le hizo algunas recomendaciones respecto a quién sería su tutora quien a su parecer era “medio chocosita”. Recordó sentirse “bloqueada” en ese momento ya que además de sentir temor al saber que practicaría con alumnos de 6° grado, quienes a su parecer estaban en la etapa de “rebeldía”, con las referencias de su mamá, su angustia aumentó. Estas situaciones hacían pensar a la joven que las condiciones en las que practicaría no eran favorables sin embargo, como explicó al relacionarse con la tutora sus expectativas acerca de ella cambiaron:

EB: la maestra [tutora] se ha portado muy profesionalmente, cada vez que [voy a trabajar con el grupo] me dice: te tocan estas actividades, tienes que desarrollar esto y esto. Semanalmente me da observaciones de qué es lo que puedo mejorar. Yo creo que las primeras semanas [del 7° semestre] sí eran más de decirme: haz esto y esto, pero ahora es mas de consejos de [decirme:] ¿por qué no haces otra recomendación [a los niños]? pero ya como consejo (EB40313).

Conocer a su tutora en el trabajo con los niños implicó para Blanca modificar sus ideas acerca de ella lo cual le facilitaba aceptar sus recomendaciones y le permitía una comunicación productiva. Asimismo habló de cómo percibió que su participación en el aula se fue modificando ya que, como recordaba, inicialmente ésta se limitaba a seguir las instrucciones de su tutora quien después de varios periodos de práctica más que indicarle qué hacer, la dejó tomar decisiones y le daba “consejos” y sugerencias que la profesora conocía y percibía que le serían útiles. Podemos decir que Blanca participó

⁶⁸ Cuando realizamos el estudio en 2013, Miguel por situaciones de salud estuvo ausente en la normal algunos días.

en el preservicio desde lo que conceptualmente llamamos una “participación periférica legítima”. Tanto para ella como para sus compañeras, los asesores y tutoras fueron importantes para que se aproximaran al trabajo de enseñanza y aprendieran a resolver las situaciones que se les presentaban con lo cual construyeron nuevas perspectivas sobre el trabajo docente.

Los análisis descritos, muestran cómo la aproximación al trabajo docente de cada estudiante, así como las orientaciones que recibían de sus asesores y tutoras fueron variables debido a las diferentes situaciones que enfrentaban cada una con el grupo escolar. Las condiciones a las que se enfrentó cada normalista, posibilitaron procesos distintos de participación periférica respecto al trabajo de enseñanza con sus tutoras. Las aportaciones de las profesoras del grupo de primaria y de los asesores a ese proceso de participación de las normalistas, fueron importantes pues posibilitaron el acercamiento de éstas en términos formativos a la realidad escolar. Las orientaciones de los asesores a las estudiantes por las tardes para tratar asuntos relacionados principalmente con sus prácticas, les ayudaban a encontrar alternativas para resolver aquello que se les complicaba.

En el apartado también mostramos cómo la aproximación de cada estudiante al trabajo docente fue diversa debido a los significados que los integrantes de la triada atribuían al preservicio. Su acceso a la enseñanza se relacionó con distintas condiciones como las orientaciones de tutoras y asesores, cada uno ubicado en espacios escolares culturalmente distintos; la disposición de los alumnos; los padres de familia y su relación con la enseñanza, las posibilidades de involucrarse en actividades diferentes a las de la enseñanza, entre otras. La participación de las jóvenes tanto en la primaria como en la normal les ayudaba a reflexionar en torno a lo que les sucedía con el grupo de primaria y en ese sentido a buscar alternativas para lograr que los niños aprendieran. Todas estas condiciones de la realidad escolar fueron vivenciadas por las normalistas desde distintos niveles de participación periférica, construyendo cierto conocimiento sobre la enseñanza y la docencia.

2.2 Las estudiantes describen sus aprendizajes sobre algunas dimensiones del trabajo docente

La aproximación de las estudiantes como aprendices en la enseñanza, guiadas por sus asesoras y tutoras tuvo lugar mediante un procesos de “participación periférica legítima” (Wenger, 2001). De ese modo las estudiantes se iniciaron en “las tradiciones de la profesión”, construyendo “conocimiento en la acción” (Schön, 1992).

Para las estudiantes los aprendizajes a que se refirieron fueron construidos durante su participación periférica legítima en la primaria, acompañadas por sus tutores y asesores quienes guiaron sus acciones. Por tanto, los aprendizajes que ellas reconocían no se dieron en solitario, sino con otros sujetos en condiciones reales, en un contexto histórico y social concreto. En el preservicio, en la medida en que las normalistas se acercaron a las condiciones en que se efectúa el trabajo docente, interactuaron con los alumnos del grupo, padres de familia, profesores y directores con lo cual modificaron sus ideas acerca de los niños, la enseñanza, los contenidos curriculares, entre otros. Lo que llamaron su aprendizaje sobre la profesión docente, cada estudiante asignó distintos significados a una misma tarea al estar incorporada en “marcos situacionales diferentes” (Lave, 2001:23).

En su proceso de aprendizaje, las estudiantes relataron la importancia de las prácticas en términos formativos, en términos de lo que consideraban haber logrado en su trabajo con los niños. En este apartado mostramos el análisis sobre algunos aspectos del trabajo docente que las normalistas consideraron haber aprendido así como las aportaciones que recibieron de sus tutoras y asesores.

- Acerca del trato y el conocimiento sobre los niños: la enseñanza centrada en ellos

En los relatos de las normalistas, identificamos que los alumnos eran el referente principal en sus reflexiones, sus preocupaciones y en las decisiones que iban tomando sobre la marcha, algo semejante a lo que Luna (1997), Mercado (2002), Mercado y Luna (2013) encontraron en sus estudios con maestros de educación básica e Hilario (2011) con estudiantes de magisterio en México. A manera de ejemplo, en el caso de Estela integrante del grupo de la asesora Susana quien practicó en un grupo de cuatro grado conformado por treinta y dos alumnos⁶⁹, habló de sus preocupaciones constantes relacionadas con los alumnos del grupo así como de las dificultades a las que se enfrentó en el trabajo de enseñanza. Según explicó, en el séptimo semestre en sus primeras observaciones identificó que los alumnos “eran tranquilos y que no había problemas de disciplina”; sin embargo cuando tuvo posibilidades de comenzar a trabajar con ellos, sus ideas cambiaron.

A decir de ella las primeras semanas fueron agobiantes ya que aunque solo había siete varones “con ellos era más que suficiente” pues eran “bien peleoneros”, no

⁶⁹ Mercado y Luna en relación a los grupos numerosos explican que aunque se considere favorable la diversidad en los grupos de las primarias, esto “no justifica que los grupos sean tan numerosos que imposibiliten la atención diferencial” (2013: 65-66) que necesitan los alumnos.

respetaban a la tutora, ni atendían las indicaciones, situación que hacía difícil lograr que los niños realizaran sus trabajos. Lo que Estela identificaba inicialmente como problemas de conducta y bajo rendimiento escolar, lo atribuyó a la falta de interés de los alumnos, a la escasa colaboración de los padres y a la indiferencia que mostraba la tutora para resolver los problemas pues no los daba a conocer a los padres de los niños en las reuniones que llevaba a cabo. A ese respecto, Estrada (2009) en su investigación en una normal urbana del país, también habló de cómo los estudiantes se reportaban grandes dificultades para lograr la atención de los niños en sus grupos de práctica, lo que generalmente redundaba en problemas de “indisciplina”.

Además de estas dificultades Estela agregó que, a diferencia de los grupos con los que había practicado en los semestres anteriores, los alumnos presentaban problemas en diversos contenidos curriculares pues “la mayoría no suma, no resta, no multiplica, no divide, no comprende lo que lee y no logran leer con fluidez”. Este conocimiento, agregó la estudiante, lo obtuvo a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica y a través de sus primeras observaciones en el aula, los cuales, al compararlos con comparados con los contenidos que debían conocer los alumnos, marcados en el programa oficial la llevaron a decir que los niños estaban muy atrasados curricularmente.

Otro aspecto que consideró difícil Estela fue la “falta de interés de los alumnos” quienes no respondían como ella esperaba pues a su parecer estaban más preocupados en ayudar a recolectar basura en el relleno sanitario donde trabajaban sus padres que en realizar los trabajos solicitados o en concluir las actividades propuestas en el salón. Como más adelante se explica, para la estudiante resultaba complicado lograr que los niños cumplieran con sus responsabilidades si sus padres no “se interesaban en su educación”. En marzo de 2013, manifestó cómo se preocupaba constantemente por los alumnos. Para lograr que ellos se interesaran en sus clases, dijo haberlos motivado de distintas maneras. Recordaba que pese a eso, los niños no lograban concluir las actividades, no prestaban atención a sus indicaciones y demoraban demasiado en realizar tareas como recortar, pegar o escribir. En distintos momentos Estela enfatizaba su preocupación por lograr que los niños trabajaran y atendieran sus indicaciones, situación que su asesora Susana percibía cuando observaba sus prácticas con el grupo llegándole a decir que debía “acoplarse al ritmo de trabajo de los niños, no ir tan rápido en las actividades pues con el tiempo ellos irán acelerando su ritmo de trabajo”. Sobre las dificultades con el grupo para lograr que trabajaran recordó una de sus experiencias:

EE: El primer día que me tocaba dar fracciones, cuando los niños salieron al recreo yo dije: el timbre me salvó porque yo ya no podía más. La maestra [asesora Susana] me fue a observar y cuando salieron todos los niños yo la abracé y le dije: maestra, yo ya no puedo, ya no puedo y [ella] me dijo: ¡No!, tú échale ganas, no te desesperes porque mira hasta te vuelves loca, ni siquiera sabes dónde pones el borrador, andas buscando como loca los plumones y los niños notan que te desesperas. La maestra dándome muchos consejos, [a veces me dice]: a ver ahora no les lleves copias, mejor llévalas palitos (EE140313).

Frente a las dificultades que Estela dijo enfrentar, dijo que en varios momentos llegó a decirle a Susana que ya no podía continuar trabajando en el grupo pues a su parecer ya había “intentado de todo” sin lograr que los niños atendieran sus indicaciones. Intentó hablar con los niños, subir el tono voz, lo que ella llamó “casi gritar”, preguntarles qué era lo que necesitaban para trabajar o cómo querían ser tratados, incluso tuvo que buscar formas de ayudarlos, quedarse en el salón trabajando con ellos por algún tiempo a la hora del recreo o asistiendo a la biblioteca para buscar información relacionada con la tarea que no habían hecho en casa. Tras varios intentos fallidos, al darse cuenta que estas opciones no funcionaban como ella esperaba, y que los niños continuaban sin concluir el trabajo, trató por ejemplo de prestar atención a las recomendaciones que en algún momento su tutora le hizo como hablarles “fuerte” a los alumnos, tomar en cuenta el tiempo preciso que requería cada actividad y no quedarse con ellos en el recreo. Antes de finalizar sus prácticas, Estela recordó cómo a partir del trabajo con los niños acompañada por su asesora y su tutora logró que los alumnos realizaran las tareas que ella proponía:

EE: Ya me acostumbré a los niños, al principio [en las prácticas de los semestres anteriores] yo había trabajado con otro tipo de niños, a lo mejor más rápidos, que no faltaban con sus trabajos, que hacían sus tareas y llevábamos una comunicación que favorecía el ambiente dentro del salón, pero ahorita es muy difícil. Al principio [en 7° semestre] me desesperaba mucho, mucho porque [los niños] solo hacían dos actividades por día y eso actividades muy fáciles que a ellos les costaban. Ahorita [en marzo de 2013] se los marco por tiempo y aunque empiezan siempre [a decir]: no maestra es que es bien poquito tiempo, ya más o menos hacen cinco actividades por día, entonces he avanzado o sea puedo decir que ahí vamos (AE140313).

Las dificultades que se le presentaron a Estela en distintos aspectos, le demandaban buscar caminos y tomar en cuenta las recomendaciones de su tutora para superarlas y poder llevar a cabo el trabajo de enseñanza ya que al parecer se había percatado, como expresan Luna y Mercado (2013) que “sin participación de los niños no hay

clase”. Al concluir sus prácticas en la primaria, en julio de 2013 ella expresó haber logrado organizar mejor el tiempo para cada actividad y agilizar el trabajo con los niños.

A partir del trabajo con el grupo, Estela afirmaba que al egresar deseaba trabajar con un grupo donde los niños “no la odien como maestra, que no le digan que es una maestra mala, una ogra porque les llama la atención”. Al contrario de la experiencia que tuvo con el grupo de práctica, deseaba que al comenzar a trabajar como docente los niños del grupo: “me quieran mucho, quieran aprender y me tengan confianza”. Sobre este aspecto Mercado y Luna indican que los niños a quienes va dirigida la enseñanza en el nivel básico, “no están en la escuela por su voluntad [...]”. Pese a esto, los profesores deben lograr que los alumnos se involucren activamente en las tareas cotidianas y aprendan ciertos contenidos en tiempos iguales para todos, lo cual implica uno de los mayores retos de la enseñanza” (2013:64). En el caso de las normalistas del estudio, aunque no de manera completa al parecer sí iniciaron en esa tarea con los niños.

Un caso distinto al de Estela fue el de Blanca quien practicó con un grupo de alumnos de 6° grado, conformado por 31 alumnos. Ella rememoró cómo al saber que practicaría con ese grado se sentía “bloqueada” y pensaba: “¡no!, son unos niños enormes, yo estoy chiquita, ya van a entrar a la adolescencia y empiezan con la rebeldía”. Sin embargo este temor que sentía hacía los niños, al transcurrir el preservicio se modificó ya que se dio cuenta que no eran como ella creía. En las expresiones de Blanca identificamos cómo dentro de sus preocupaciones se encontraban los niños:

EB: Sobre los alumnos yo creo que es el dar el cien por ciento de tu trabajo. Desde que sabes que tu planeación no siempre te va a funcionar porque no todos los niños van a hacer la tarea o no todos la van a tener correcta. Tú tienes que tener tu planeación como requisito pero también debes llevar otras ideas, tienes que tener materiales extras porque no sabes si tal vez el juego para ese día no te funciona y tienes que realizar otras cosas. Entonces sí te exige pensar más en los niños. Yo creo que nunca tienes que decir [los niños] son objetos, ellos son personas. Además debes conocer los problemas que lleguen a tener [los niños] y eso te exige mucho conocimiento del medio y compromiso (EB140313).

A su parecer era importante tener presente que aunque las planeaciones se elaboraran tomando en cuenta las características del grupo, él profesor debía prever situaciones inesperadas. Desde la perspectiva de algunos autores las improvisaciones que tiene lugar en la vida diaria y específicamente está implícita “en la enseñanza” (Mercado, 2002, 164). Asimismo, Blanca consideraba que el profesor debía centrar su atención

en los alumnos por lo que era importante que buscara opciones con las que lograra que los niños aprendieran.

Gloria, estudiante del asesor Víctor, quien estuvo en una escuela con internado en un grupo de 5° conformado por 24 alumnos, dijo que el trabajo docente éste no se centraba solo en diseñar actividades para el trabajo de enseñanza, también se relacionaba con la situación afectiva:

EG: En la primaria [donde] que me encuentro realizando mis prácticas, los niños son muy distintos a los de otras primarias, el contexto es diferente. Estoy en el internado [de una primaria] entonces el papel que estoy desempeñando no solamente es el de impartir algún contenido, también me he acercado a los niños quienes no tienen tanta relación con sus papás, se acercan mucho a que [les dé] un abrazo. A esos niños les hace falta mucho cariño y creo que por sus papás, algunos están como que olvidados. Siempre lo que buscan esos niños es un abrazo. Luego me platican algunas problemáticas que viven en su casa y de cierta manera al estar conmigo, se desahogan, bueno yo así lo veo (EG150313)

Gloria relató cómo a partir del trabajo con los alumnos ellos se acercaban y compartían algunas de sus preocupaciones pues percibía que los niños tenían lo que ella llamaba necesidades de cariño. En este sentido expresó que no solo debía centrarse en la enseñanza de contenidos curriculares sino en las necesidades afectivas que algunos niños parecían tener ya que eran internos en la primaria. Cuando la normalista conoció a los alumnos, planeó algunas alternativas de trabajo para lograr que se involucraran en las clases y aprendieran los contenidos curriculares, además de tomar en cuenta las expresiones de afecto. A su parecer los padres de algunos niños los tenían “abandonados”, lo cual ocasionaba que no se preocuparan en que cumplieran con los trabajos y el material que solicitaba. Para lograr que los alumnos trabajaran con los contenidos curriculares, dijo tener que retomar las actividades en el aula de forma grupal a lo largo de la semana además de elaborar material de trabajo para cada alumno “para que todos los niños tuvieran oportunidad de trabajar”.

En las narraciones anteriores identificamos cómo la atención a las necesidades de los alumnos eran la base para organizar el trabajo en el aula; lo que Luna (1997) y Mercado (2000) han llamado “el expediente no escrito”. Es decir las normalistas construyeron conocimientos “contextuados” sobre los alumnos, en su memoria recopilaron información diversa sobre las dificultades, los aciertos y las situaciones familiares. Acercarse a las condiciones reales donde efectuaban sus prácticas les requirió buscar formas de superar las demandas constantes del grupo en el que estaban.

Para organizar el trabajo con los alumnos, las estudiantes tuvieron que reflexionar constantemente sobre las situaciones que se les presentaban cotidianamente. Entre ellas se encontraban sus previsiones sobre el tipo de actividades, los temas de enseñanza o los recursos necesarios para atender al grupo es decir, en sus preocupaciones constantemente aparecían las características e intereses del grupo. Estas previsiones constantes pueden ser consideradas como “reflexión sobre la acción” como Schön las denomina. Para este autor el aprendizaje en la práctica o prácticum se compone de elementos como el “conocimiento en la acción”, la reflexión en la acción” y “el análisis de la reflexión en la acción”. (Schön, 1992). Cuando se vuelve a pensar en la experiencia que se ha vivido, después de la acción, cuando se “reflexiona sobre la acción” es posible consolidar la comprensión del problema o imaginar una solución. En su estudio, Estrada (2009) documentó cómo las estudiantes de una normal del país que cursaban los últimos semestres de la licenciatura en educación primaria con el P97, constantemente reflexionaban durante sus prácticas “en la acción” y “sobre la acción”. Mostramos aquí cómo los alumnos siempre estuvieron presentes en las decisiones que las estudiantes iban tomando, ellos jugaron un papel importante en las prácticas de las estudiantes y en sus ideas construidas acerca de la docencia.

- La atención de los padres de familia

Otro aspecto que las estudiantes consideraron importante para su formación en las prácticas, era la relación con los padres de familia, quienes a su parecer debían involucrarse en las actividades de enseñanza. Aunque las estudiantes como participantes periféricas dijeron no haber mantenido una relación constante con los padres de familia, al observar las acciones de sus tutoras y a partir del trabajo que ellas efectuaron con los alumnos se percataron de su relevancia y de la fuerte injerencia que tenían en la primaria. En la primera semana de observación en la primaria en el séptimo semestre, las estudiantes tuvieron el primer encuentro con los padres de los niños que conformaban el grupo. Ello se debió a que en este periodo inscribieron, entrevistaron y observaron la primera reunión de padres con las tutoras. Después de estos acercamientos con los padres de familia, tanto en el séptimo como en el octavo semestre, las jóvenes se relacionaron con al presencial algunas juntas donde los padres asistían a firmar las evaluaciones de sus hijos o cuando ellas preparaban alguna actividad para un evento cívico o cultural.

Ambos semestres fueron importantes para que las estudiantes se percataran de la importancia que tiene el tomar en cuenta a los padres de familia. Para Estela por ejemplo, quien dijo tener dificultades al trabajar con el grupo, los padres de familia eran un elemento indispensable para ejercer la enseñanza. Esto lo expresó basada en su experiencia con los padres de los niños del grupo quienes trabajaban recolectando basura del relleno sanitario ubicado en la misma comunidad donde se encontraba la primaria y “no se interesaban” en la educación de sus hijos. Las labores de los padres, a decir de ella, restaban “tiempo y energía” para que pudieran estar atentos a la educación de sus hijos pues un porcentaje muy bajo asistía a las reuniones convocadas por la tutora, además de no revisar los cuadernos a sus niños, ni preocuparse porque presentaran los trabajos escolares o asistieran a la escuela. Aunque agregó que su tutora era quien generalmente conversaba con ellos expresó que “el desinterés” de los padres afectó su trabajo.

EE: Para que un niño pueda aprender, esa tarea se divide entre el maestro, el padre y el alumno. Si la participación de alguno de estos tres no es al cien ((por ciento)), se podría decir que la pirámide está dividida en formas desiguales. Es importante el apoyo de los padres ya que la educación viene de casa y la complementa la escuela. A veces a los padres de familia se les olvida eso, piensan que la obligación del maestro es darle cariño, amor [a los alumnos] entonces los padres se olvidan de su tarea. Solo es cuestión de responsabilidad y de interés en sus hijos más que nada porque uno puede buscar formas pero si ellos no te ayudan y mucho menos se interesan pues tú como maestro no puedes hacer mucho por los alumnos (EE040713).

Lo que la futura docente expresó fue producto de su experiencia con el grupo de práctica y del modelo de padres que había creado en el que consideraba que los padres deben ser cumplidos, atentos y dedicados a sus hijos. Aunque quizá ya tenía cierto conocimiento de la importancia que tienen los padres de familia para la enseñanza, éste fue reafirmado en una situación particular. Ella considera que para lograr que los niños aprendan, se requiere que padres, maestros y alumnos asuman las responsabilidades que corresponde a cada uno. Por un lado los padres deben dar “cariño y educación” a sus hijos y por el otro el profesor debe “complementar” esa educación y buscar formas para apoyarlos. A ese respecto, Estela no fue la única estudiante que habló de la relevancia que tienen los padres de familia, Flor y Blanca también se remitieron a ellos aunque su experiencia fue distinta. A diferencia de Estela, ellas tuvieron la posibilidad de conversar con los padres de familia en las

reuniones⁷⁰ convocadas por las profesoras responsables del grupo, incluso hubo momentos en que los padres se acercaron a preguntarles “en qué podían apoyar o qué era lo que les hacía falta a sus hijos”. Particularmente Flor describió cómo la colaboración de los padres de familia en las actividades propuestas por ella, favoreció los resultados que esperaba obtener.

EF: Hice una actividad donde tratábamos de que los niños sumaran con monedas reales. Para ello pedí el apoyo de los papás y fue muy grata la experiencia porque sí llegaron [los padres] con sus hijos y llegaron con lo que les había pedido. En este caso jugamos al mercado con papás e hijos, unos vendían y otros compraban. En esta actividad me di cuenta que los papás estaban apoyando a sus hijos para que vieran que sí estaban dando el cambio y lo hicimos como si fuera un mercado, los niños gritaban y lo disfrutaban (EF100313).

Para ella haber propuesto una actividad donde los padres de familia ayudaran a sus hijos a resolver problemas de la vida cotidiana fue un acierto. Con este trabajo, la estudiante identificó la relevancia que tiene el apoyo de los padres de familia ya que como había dicho era importante que docentes, alumnos y padres de familia trabajaran en equipo pero la realidad es que no todos tienen condiciones para hacerlo. En relación a ello Mercado y Luna (2013) expresan que “generalmente, se piensa que la tarea de enseñar no implica para el maestro una relación con los padres de familia. Se tiende a suponer que éstos no se interesan por lo que se enseña a sus hijos o no deben “inmiscuirse” en los asuntos pedagógicos” (2013:32). En estudios como los de Aguilar (1995); Bertely (1992), Galván (1999), Mercado y Luna (2013) y Petrelli (2010) se ha señalado la importancia que tiene la presencia de los padres de familia en la organización de la escuela. Ya sea de forma individual o al interior de cada grupo, continuamente se les convoca para tratar asuntos relacionados con el mantenimiento del edificio escolar, los preparativos de algunos actos cívicos o festividades escolares, para resolver aspectos de la administración escolar, dirimir conflictos, informar sobre el desempeño de los alumnos, entre otros. La colaboración de los padres de familia en estas actividades es sustancial para que los profesores lleven a cabo su labor en mejores condiciones.

Aunque las estudiantes no se vincularon directamente en todas las dimensiones del trabajo en el aula, pudieron percatarse de la importancia que tienen

⁷⁰ Además de los días especiales en que los padres asisten a la escuela para presenciar algún festejo, ceremonia cívica o asunto general, hay otros momentos en los que son citados para conocer el rendimiento escolar de sus hijos. Las “firmas de boletas”, como se les denomina comúnmente, son reuniones realizadas cada dos meses en las que el profesor responsable del grupo, se reúne con los padres de familia para darles a conocer las calificaciones parciales o finales que obtuvieron sus hijos en la boleta en cada asignatura.

los padres de familia para llevar a cabo las tareas que involucran el trabajo docente y principalmente en la enseñanza pero no de que en distintos sectores sociales, cambien son variables las posibilidades de los padres para involucrarse con los requerimientos de la escuela. Al respecto Galván indica que cada nuevo ciclo escolar cuando los profesores reciben a un grupo de alumnos “heredan también un grupo de padres al que tiene que atender e involucrar en las actividades escolares; necesitan hacerlo para obtener su apoyo en el trabajo con los niños y con la escuela” (1999: 73).

- Dificultades durante la enseñanza: la complejidad de algunos contenidos y el uso de los tiempos escolares

Además de la importancia de tomar en cuenta las características de los niños, existen otros factores que las estudiantes consideraron intervienen en el desempeño de los docentes. Uno de ellos son los contenidos curriculares expresados en los planes de estudio de cada grado los cuales deben ser cubiertos al finalizar el ciclo escolar. Otro factor fue el tiempo escolar para llevar a cabo las múltiples tareas que se presentan en la cotidianidad. En relación a ello, Flor explicó:

EF: Los tiempos que dan en la escuela primaria son muy cortos, no te da tiempo de llevar a cabo tantas actividades. Realmente tú estás viendo un tema, no acabas de verlo cuando ¡híjole! [te das cuenta de que] ya es hora de receso [que] tienen que salir los niños. Toman su receso, entran todos descontrolados y es difícil volver a retomar la clase (EF100313).

Flor describió las dificultades a las que se enfrentan los docentes con el tiempo en el trabajo pues éste no es el suficiente. Para ella era sorprendente cómo el horario “es muy corto” para revisar los distintos contenidos curriculares además de la dificultad de organizar otras actividades que complicaban la continuidad del trabajo. Flor parecía estar aprendiendo que debía poder distribuir el tiempo para concluir con las actividades planeadas. Estela igualmente dijo haberse enfrentado al problema del tiempo en la docencia pues a decir de su asesora, “no lo organizaba” durante el trabajo de enseñanza. Estela atribuía esto a la presencia de distintas tareas que debía efectuar situación que la llevó a percatarse de que el trabajo docente “es muy amplio porque independientemente de tener un grupo a tu cargo tienes que hacer otras cosas extras, preparar eventos, tu comisión anual y tu comisión permanente que tienes, además de actualizarte”. Estela también identificaba la complejidad que para ella tenían algunos contenidos:

EE: Fue necesario prepararme mucho ya que algunos contenidos son muy complejos para enseñarlos y más que uno no tiene experiencia. A lo mejor los titulares del grupo tienen dos, tres años de experiencia, cosa que ¡tú no tienes!. Tuve que estudiar mucho, prepararme para dar los contenidos, ya no recordaba el de la recta numérica, la fracción en la recta numérica recuerdo, entonces decía: ay Dios mío, lo repasé pero una cosa es saberlo y otra cosa es saber cómo enseñarlo. Entonces recurrí a mis compañeras que habían tenido sexto año las otras jornadas (EE040713).

Estela reconoció que tuvo que prepararse para enseñar algunos contenidos de la asignatura de matemáticas los cuales primero debía comprenderlos ella y después saber cómo presentarlos ante el grupo. Para ello dijo haberse acercado a sus compañeras quienes en otros semestres habían trabajado con ese grado y tenían posibilidades de compartirle sugerencias.

Parte de lo que aprenden a reconocer los estudiantes de magisterio como las del presente estudio son las condiciones del trabajo docente como el tiempo escolar y las restricciones que éste impone a los docentes para la enseñanza a los frente a la diversidad y cantidad de tareas que deben realizar. En investigaciones como las de Mercado y Luna, entre muchas otras se ha identificado cómo los profesores continuamente deben tener presente el tiempo real para la enseñanza. “Ese tiempo, como sabemos, por lo general no es el establecido normativamente, pues los docentes deben atender multitud de trabajos escolares, además de la central que es la enseñanza” (2013: 31).

Destaca también en el análisis de este capítulo la gran dificultad que representa para los futuros docentes su falta de conocimiento sobre los contenidos de las asignaturas escolares. Este es un tema que requiere ser más estudiado y reconocido por la investigación de la formación inicial de docentes. Sin embargo, el análisis en este capítulo muestra también que las estudiantes aprendieron a resolver situaciones reales durante su estancia en la primaria. Estar en ese espacio educativo las llevó a confrontar sus ideas y a buscar formas de organizar y resolver el trabajo en el aula. Participaron en procesos formativos en los que aprendieron durante las prácticas preservicio algo que más adelante podría ayudarles a irse conformando como docentes responsables de un grupo escolar. Esos procesos fueron posibles dadas las características que adoptaban las prácticas en los dos últimos semestres del Plan 1997.

Conclusiones

En esta investigación mostramos algunos de los procesos formativos de estudiantes de magisterio en una normal rural mexicana en normales rurales mexicanas, a partir del espacio singular de una de ellas, la Benito Juárez de Panotla, Tlaxcala, durante las prácticas de preservicio en los dos últimos semestres del P97. El acercamiento etnográfico a la vida escolar de las estudiantes en la normal Benito Juárez de Tlaxcala apoyado en perspectivas conceptuales socioculturales evidencia la existencia de procesos que posibilitan la formación de las estudiantes tanto en la dimensión académica como en la personal durante sus prácticas escolares y su vida en el internado de la normal rural.

Así mismo, esta investigación muestra que en una normal rural, como la del estudio, donde las jóvenes viven, estudian y trabajan en la propia institución, su formación profesional implica no solo estudiar los contenidos curriculares, sino asumir una diversidad de trabajos y responsabilidades indispensables para su sobrevivencia y la de la escuela. Al participar progresivamente en formas de organización colectiva donde han de tomar decisiones respecto a las responsabilidades que les corresponden aprenden sobre la marcha de qué se tratan esas tareas y su importancia para conservar el internado como condición indispensable para proseguir sus estudios. En ese contexto las estudiantes se involucran en procesos formativos para actuar con autonomía en las labores que desempeñan a la vez que aprenden a trabajar de manera colaborativa.

Destaca en la investigación que las estudiantes participaban decisivamente en la vida de la normal actuando la totalidad de ellas como colectivo, sin lo cual difícilmente alcanzarían los propósitos por los cuales ingresaron y los que se plantearon ya como internas. Esos propósitos eran lograr formarse para ejercer la profesión docente y contribuir para sostener la continuidad de la normal como oportunidad de estudio para futuros estudiantes que como ellas, no contaban prácticamente con otra alternativa. De hecho, todas las jóvenes de la generación con las que se hizo el presente estudio lograron obtener una plaza en el concurso al que debieron presentarse cuando egresaron de la escuela.

En la normal del estudio se documentó la falta de recursos económicos para cubrir muchas necesidades de la escuela, así como el temor constante de las estudiantes ante la permanente posibilidad de reducción de la matrícula de nuevo ingreso, así como de las becas, ya paupérrimas (equivalente en algunas normales a 1 peso o 2 diarios en 2012-2013) y la amenaza constante del cierre de los planteles. Sin

embargo, resulta de esta investigación que para muchos jóvenes que ingresan a estas instituciones, además de la normal del estudio, las normales rurales representan los únicos espacios en los que pueden aspirar a cursar educación superior dado que pueden contar con los servicios, aunque mínimos, de alimentación y hospedaje, que de otra manera sus familias no podrían solventar.

Un resultado más del estudio es la constatación de que la organización estudiantil, que a final de cuentas involucra a todas las estudiantes de las normales rurales dedica valiosos recursos en tiempo, coordinación y gastos para gestionar ante las autoridades y movilizarse ante la sociedad procurando los insumos que el internado requiere para su funcionamiento. Las gestiones que permanentemente se ven obligadas a realizar también se derivan del constante riesgo de que no haya continuidad en las becas o aún en la posibilidad de cierre del comedor e internado, lo cual amenaza con eliminar las posibilidades de continuar los estudios para ellas y las futuras aspirantes.

En ese sentido señalamos la falta de políticas educativas que propicien condiciones para que los estudiantes de las normales rurales puedan realizar sus estudios sin tener que dedicar gran parte de su tiempo a gestionarlas y manifestarse ante la sociedad que ignora su situación. Afirmamos que estas dificultades materiales que enfrentan los estudiantes y que los lleva en algunos casos a radicalizar sus demandas, dependiendo de historias y contextos regionales, tendrían solución si contaran con presupuestos suficientes para el sostenimiento digno de estas instituciones reconociendo sus posibilidades formativas para jóvenes que no cuentan con otras opciones de estudio viables. Los estudiantes podrían así dedicarse principalmente a sus actividades académicas y a ciertas responsabilidades compartidas en el internado, evitando de tal modo arriesgar su futuro.

Consideramos que estos hallazgos responden a realidades sociales cuya existencia no puede negarse ni invisibilizarse, como hasta la fecha parece ser la tónica desde las políticas públicas nacionales para la formación inicial de docentes particularmente en estas instituciones.

Otro conjunto de resultados que se desprenden del presente estudio se refieren a los procesos formativos para la docencia desarrollados por las estudiantes en el contexto de las prácticas de preservicio durante los dos últimos semestres del P97 de la licenciatura en educación primaria que cursaban. Un hallazgo sobre ese tema fueron los significados formativos que las estudiantes asignaban a esas prácticas presentes en sus descripciones acerca de cómo modificaban sus ideas previas acerca de la

escuela, la enseñanza y del trabajo cotidiano con los niños, todo lo cual anteriormente consideraban más sencillo de llevar a cabo.

También destaca en estudio el reconocimiento descriptivo de las estudiantes sobre la importancia que tenía para esos procesos formativos relativos a la docencia que las prácticas tuvieran lugar en un ir y venir entre la normal y la primaria acompañadas durante todo un ciclo escolar por sus asesores y tutores. En esos trayectos adquirió una gran relevancia el papel de las tutoras con quienes las estudiantes trabajaban en términos de una aprendiz con una experta, a la manera en que se planteaba esta relación en el P97, aunque muy diferencialmente en cada caso, como ya se ha identificado en otras investigaciones al respecto. En ese contexto las estudiantes reconocían haberse aproximado a los recursos que sus tutoras ponían en juego para atender las múltiples dimensiones constitutivas de la enseñanza, principalmente acerca de las necesidades de los niños al realizar los trabajos escolares en el aula.

Las estudiantes identificaban que se requería conocer a los niños y crear ciertos acuerdos con ellos para desarrollar los contenidos escolares y que en la medida en que los conocían podían tomar mejores decisiones para la enseñanza. En ese aspecto el estudio también muestra cómo las normalistas aprendieron a identificar las condiciones económicas y familiares desfavorables en que vivían muchos de sus alumnos y a tenerlo presente durante la enseñanza.

Encontramos también que en su preservicio las estudiantes reconocían como formativas las orientaciones de sus asesores durante las prácticas y también en la normal, así como sus tutoras de primaria en el grupo de práctica. De manera coincidente con otros estudios en el contexto del P97 en nuestro país sobre las prácticas de preservicio encontramos que el trabajo de asesoría con las normalistas demandaba a estos profesores ocupar más de su tiempo laboral, particularmente en una normal rural como la del presente estudio por la permanencia de las estudiantes. Esta condición representaba una ventaja en la normal rural del estudio, igual que ocurre en otras con situaciones similares.

Los hallazgos mencionados permiten ampliar el horizonte de lo que en otras investigaciones como las de Estrada e Hilario (2011) se ha constatado en distintas épocas y contextos geográficos nacionales sobre el carácter formativo de las experiencias que vivieron estudiantes de magisterio durante sus prácticas de preservicio en los dos últimos semestres con el P97 de licenciatura en educación primaria.

Estrada (2009) por ejemplo, en la normal de Querétaro con la primera generación (1997-2001) del P97 identificó los cambios en las ideas que las estudiantes tenían sobre la escuela y el trabajo docente antes de iniciar esas prácticas y cómo durante su experiencia con los niños buscaban resolver las dificultades a las que se enfrentaban en el aula y que les resultaban desconocidas y complejas.

Hilario, por su parte, en 2011, doce años después de haberse iniciado el P97, en la normal de Chalco, del estado de México, igualmente documentó con docentes asesores, tutores y estudiantes los procesos formativos que ellos reconocían y describían como haber “aprendido” en sus prácticas sobre algunas de las dimensiones del trabajo docente cotidiano, especialmente sobre la enseñanza y la complejidad del trato con los niños, así como la importancia del acompañamiento por parte de las asesoras y tutoras.

Las constataciones anteriores permiten afirmar la necesidad de fortalecer esos espacios de práctica y de mejorarlos académicamente en cuanto al análisis con las estudiantes acerca de sus experiencias durante las prácticas. Es decir, se deben considerar las ventajas ya documentadas que representa para la formación inicial el trabajo colaborativo entre futuros docentes, asesores y tutores durante las prácticas, antes de emprender nuevos cambios en ese terreno. Un buen inicio en ese sentido sería preservar en el currículum para la formación inicial el espacio de todo un ciclo escolar para las prácticas del preservicio.

En ese sentido es recomendable revisar los cambios curriculares del 2012, se relacionaron e cuanto a la eliminación de los Seminarios de Análisis del Trabajo Docente en 7° y 8° semestres y la reducción de las prácticas escolares en ambos semestres. Ante este escenario, sería importante indagar cómo estos cambios incidirán en la formación inicial de profesores y cómo esta experiencia es vivida por estudiantes y docentes en las distintas modalidades de las licenciaturas en educación normal.

Temas de investigación pendientes

Consideramos que estudios como el presente deben complementarse con otros que indaguen sobre las distintas condiciones materiales y académicas en que se lleva a cabo la formación inicial docente en normales rurales de diversas regiones del país, pues consideramos que éstas son producto de diferentes procesos históricos sociales, culturales y políticos locales articulados de distintas maneras a los procesos nacionales y estatales.

Las normales rurales como instituciones de educación superior formadoras de docentes, han sido poco atendidas en la agenda de las políticas educativas nacionales

y un tema casi desconocido en el ámbito de la investigación sobre la formación inicial docente; al respecto reportamos en el cuerpo del trabajo los pocos estudios que encontramos sobre este campo. Lo que más se ha hecho al parecer, son estudios historiográficos que resultan de la mayor importancia pues han documentado los procesos nacionales y locales políticos y sociales que dieron origen a estas instituciones, así como algunas características de la organización en los internados durante sus momentos fundacionales y en pocas normales rurales se ha incursionado más allá. Sin embargo aún los estudios de este tipo se han detenido ya tiempo atrás con lo que procesos históricos de hace ya varias décadas han quedado sin estudio.

En ese sentido, es necesario indagar por ejemplo acerca de las dimensiones formativas por las que transitan los estudiantes de las normales rurales dado que su vida y sus estudios se articulan durante ese trayecto en términos más integrales que en otras escuelas formadoras, tiene lugar tanto en los internados como en la actividad académica de esas escuelas. Es ahí donde se forman como docentes, bajo los mismos esquemas curriculares que el resto de los normalistas del país, por lo tanto, es necesario entonces conocer qué implicaciones tiene todo ello para su futuro ejercicio profesional.

Otra de las áreas que requiere mayores aportaciones a la formación de docentes es la de los planes de estudio. Afirmamos que es importante analizar el carácter nacional y homogéneo de los planes de estudios para la educación normal en el país ante la diversidad de las condiciones del estudiantado que atienden esas instituciones y la variedad misma de éstas que requieren una mayor flexibilidad en los contenidos curriculares.

En esa área también es indispensable estudiar los procesos de implantación de nuevos planes de estudio para la formación docente como el recientemente introducido Plan de 2012 y conocer las repercusiones que ese tipo de cambios representan para la formación de los futuros docentes en la diversidad de las normales existentes en el país.

Un área más por indagar se relaciona con el conocimiento de los docentes que laboran en las normales rurales, quienes han recibido poca atención desde la investigación educativa. De hecho está aún por conocerse quiénes son los formadores de docentes en cada modalidad de la educación normal, aunque aquí nos referimos particularmente a los de normales rurales: cuáles son sus trayectorias docentes, así como sus procesos dentro de ese espacio escolar y sus voces como formadores de docentes.

Otra línea de indagación que puede anticiparse es la de estudios de seguimiento sobre la situación laboral de los egresados de normales rurales, quienes desde 2008 deben presentar el examen de oposición para obtener una plaza docente. Habría que indagar por ejemplo a dónde van a laborar los que obtienen plaza, ya que sabemos que la mayoría de ellos preferirían ir a las zonas rurales, sin embargo, es donde menos plazas se concursan, aunque hay regiones enteras en algunos estados cuya población escolar es atendida por programas especiales como el Consejo Nacional de Fomento Educativo que ha sido concebido para ser sustituido por escuelas del servicio regular de la SEP con profesores normalistas que bien podrían ser los egresados de normales rurales mediante programas de arraigo más realistas e integrales que los diseñados en épocas anteriores.

Otra de las líneas de estudio por desarrollar es la de documentar la historia familiar y condiciones socioeconómicas y de proveniencia estatal de los estudiantes de normales rurales, ya que si bien se sabe que muchos de ellos provienen de sectores campesinos e indígenas y de otros segmentos sociales en situación de carencia económica no se cuenta con estudios formales al respecto. Esto provoca que ante la opinión pública y aún académica se argumente como criterio para promover su desaparición la afirmación de que la población estudiantil de estas normales "ya no es pobre ni campesina"

Esos argumentos se plantean como si los pobres y los campesinos y hubieran desaparecido del país. Sin embargo, la insistencia de los jóvenes normalistas rurales en contar con internado y beca para realizar sus estudios de profesorado, así como la intensidad de los trabajos que realizan en su vida como internos para continuarlos, lo cual puede constatarse en diferentes normales rurales como lo hicimos en el presente estudio, nos habla de una necesidad y no de un lujo que pretenden darse. Y aún en el caso de que no todos fueran "tan pobres" eso no sería argumento para negar a unos la posibilidad de estudiar para evitar que otros menos necesitados aprovechen esa situación. Sería en todo caso un debate social lo que tendría que darse al respecto, como ha sucedido en varias ocasiones a propósito de la gratuidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se ha intentado sin éxito en varias ocasiones implantar cuotas con el mismo argumento anterior.

Finalmente destacamos que este trabajo aborda la realidad cotidiana de una normal rural no obstante sabemos que existen procesos como los estudiados que también se expresan en otras normales rurales. Si bien la normal del estudio presenta particularidades, en el análisis mostramos algunos procesos comunes con los de otras escuelas por lo que algunos referentes sobre la vida política, académica, cultural y

económica de esta normal, pueden encontrarse con algunos matices en otras normales rurales del país que presentan especificidades propias. Para entender las situaciones de cada normal, sería necesario remitirnos a las diversas condiciones en que sobreviven sus estudiantes; así como a las particularidades inherentes a procesos históricos y sociales regionales y los presupuestos que se destinan a cada escuela, entre otras

El debate respecto a las escuelas normales rurales debe ir más allá del esquemático "desaparecerlas o no" "sirven o no sirven" más bien debemos ubicarlo en el conocimiento de qué es lo que aportan fundamentándolo en investigación profunda y rigurosa superando los lugares comunes en cuanto a temas tan trascendentes para nuestra educación pública en normales y en la escuela básica.

Aún quedan veredas por recorrer, que ayuden a mostrar la complejidad de los procesos y relaciones que tienen lugar en otros contextos con historias particulares.

Bibliografía

- Acevedo, Ariadna (2011) "Muchas escuelas y poco alfabeto: La educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910" en Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante, coords. *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense y Miguel Ángel Porrúa, pp. 73-105.
- Aguerrondo, Inés (2003) *Formación Docente: Desafíos de la política educativa*. Hacia una reforma integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Cuadernos de Discusión, N° 8, México, Secretaría de Educación Pública.
- Aguilar, Citlalli (1995) "El trabajo de extraenseñanza y la construcción social de la escuela" en Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Arfuch, L. (1999) *La entrevista como invención dialógica*. Buenos Aires, Paidós.
- Arnaut, Alberto (1993), *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México*, México, El Colegio de México.
- Arnaut, Alberto (1998a) *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, SEP.
- Arnaut, Alberto (1998b) "La centralización por otros medios" en *La federalización educativa en México, 1889 - 1994*, México, SEP, pp. 221- 263.
- Arnaut, Alberto (2004) *El sistema de Formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México.
- Ávalos, Beatrice (2007) *Formación docente y continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bajhtin, Mijail, (1989) *Teoría y estética de la novela*, Taurus, Madrid.
- Bertely, María. (1992), *Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua en* Mario Rueda, Mario y Campos, Miguel (coords.). *Investigación etnográfica en educación*. México, CISE-UNAM, pp. 211-233.
- Bravo, Dulce María (1987) *Los grandes momentos del normalismo en México. La escuela Normal Rural*, México: SEP.
- Calderón, Jaime (1982) "La Escuela Normal Rural: crisis y papel político (1940-1980)", Tesis de Licenciatura en Antropología Social, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Civera, Alicia (2004) "La legitimación de las escuelas normales rurales", *Colección documentos de investigación*, el Colegio Mexiquense, 86: 1-14.
- Civera, Alicia (2006a) "El internado como familia: las Escuelas Normales Rurales", *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI (3-4): 53-73.
- Civera, Alicia (2006b) "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)". *RMIE*, 11 (28) enero-marzo: 269-291
- Civera, Alicia (2007) El autogobierno y la participación de los estudiantes en el gobierno escolar", IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE-Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, Yucatán, 5-9 noviembre 2007
- Civera, Alicia (2008a) Escuela, ciudadanía y democracia: la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas, 1920-1946, Colección Documentos de investigación. México. El colegio Mexiquense.
- Civera, Alicia (2008b) *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921- 1945*, México, El colegio mexiquense.
- Civera, Alicia (2008c) La trayectoria de las Escuelas Normales Rurales: algunas huellas para estudiar. México, El colegio mexiquense.
- Civera, Alicia (2010) "El cooperativismo en la escuela rural del México de los años treinta", *Anuario de Estudios Americanos*, núm. 2, vol. 67, Sevilla, España, julio-

- diciembre, pp. 467-491.
- Czarny, Gabriela, C. Popoca, M. T. Castañeda y J. López (1999) *Formas de trabajo docente y su relación con los rasgos del perfil de egreso* (Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 1997), México, SEP.
- Czarny, Gabriela (2003) *Las escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la Aplicación del Plan de Estudios 1997*. Cuadernos de discusión, n° 16. México, SEP.
- Espinosa, Epifanio (2007) "Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria", Tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Estrada, Pedro (2009) "Formación inicial en la normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las practicas preservicio", Tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Estrada, Pedro y Mercado Ruth (2008) "Procesos de negociación de significados en una escuela normal mexicana" *Psicología & Sociedade*, 20 (3): 391-40.
- Ezpeleta, Justa (1992) "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", *Nueva Antropología*, XII (42): 27-42.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1983) Escuela y clases subalternas", *Cuadernos políticos*, No 37, México, ERA.
- Ferraz, Manuel (2006) "La historia local o regional de la educación. Un particular enfoque teórico y metodológico desde España" en *Miradas a la historia regional de la educación*, Conacyt, Universidad Autónoma de Morelos y Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 19-49.
- Galván, Lucila (1999) "Encuentros cotidianos de maestros y padres en la escuela" en *Escuela y Contexto Social. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria. 1er. Semestre 3ª. Ed.* México, pp. 73-85.
- Geertz, Clifford (1987) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.
- Greaves, Cecilia (2008) "El magisterio, consolidación de una profesión" en *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, Colegio de México, pp. 71-89.
- Hargreaves, A et al. (2001) "Aprender a cambiar" en *La enseñanza más allá de las materias y niveles*, Octaedro, Barcelona.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Herrera, Claudia. (2003) "Escuelas Normales rurales: un futuro incierto", en *Anuario Educativo Mexicano: Visión Retrospectiva*, Teresinha Bertussi, Guadalupe (coord.), México, UPN.
- Hilario, Nancy (2011) "Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria", Tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Ibarrola, María De y Silva, Gilberto (1996) "Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVI (2): 13:69, FLACSO, Buenos Aires
- Julia, Dominique (1995) "La cultura escolar como objeto histórico", en *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. M. Menegus y E. González (coords. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lahire, Bernard (2006) "Arriesgar la interpretación" en *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial, pp. 41-65.

- Lave, J. (2001) "La práctica del aprendizaje" en Chainklin, Seth y Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectiva sobre actividad y contexto*, Cambridge, USA. pp. 15-40.
- Lave, J. y E. Wenger (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- Loyo, Engracia (1999) "El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992", en *Federalización e innovación educativa en México*, México, El Colegio de México, pp. 49-62.
- Luna, María Eugenia (1997) "Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula", Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Meneses, Ernesto (1992) *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*, CEE-UIA, México.
- Mercado, Ruth. (1994). "Formar para la docencia: Un reto de la Educación Normal". *Universidad Futura*, Universidad Autónoma Metropolitana, 6, (16): 27-37.
- Mercado, Ruth (2000) *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en educación primaria*. Reportes de investigación, Temas prioritarios, México, SEP.
- Mercado Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, Ruth (2003) "El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria" en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado *La escuela lugar del trabajo docente*. México, DIE CINVESTAV IPN. Pp 99-114.
- Mercado, Ruth. (2010) "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", *Psicología Escolar e Educativa*, 14, (1): 145-157.
- Mercado, Ruth y María E. Luna (2013) *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, México, Somos maestr@s- Cinvestav.
- Padilla, Tanalís (2009) *Las normales rurales: historia y proyecto de nación*. México. Revista el Cotidiano vol. 24. Número 154.UAM.
- Petrelli, Lucía (2010) "Sobre la dimensión familiar de la escolarización y el trabajo docente Avá" *Revista de Antropología* 7, julio-diciembre.
- Pinto, Iván (2013) "Los formadores en la Escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas. La configuración de un hacer escuela", Tesis de doctorado en educación, México, UPN.
- Rockwell, Elsie (1980) *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*, México, Documento DIE CINVESTAV IPN.
- Rockwell, Elsie (1995) "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas" En *La escuela cotidiana*. E. Rockwell (coord.) pp. 198-222. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (1997) "La dinámica cultural en la escuela" en Álvarez, Amelia (ed.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38
- Rockwell, Elsie (2003) "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela" en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado *La escuela lugar del trabajo docente*. México, DIE CINVESTAV IPN pp. 7-57.
- Rockwell, Elsie (2005) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Barcelona, (1), enero 2004- mayo 2005: 28-38.
- Rockwell, Elsie (2006) "Mirando al centro desde los estados" en *Miradas a la historia regional de la educación*, Conacyt, Universidad Autónoma de Morelos y Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 19-49.
- Rockwell, Elsie (2007a) *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de michoacana, Centro de Estudios

- Superiores en Antropología Social y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, Elsie (2007b) "Huellas del pasado en las culturas escolares", *Revista de Antropología Social* (16): 175-212. Universidad Complutense.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, México, Paidós. pp. 18-39.
- Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (2003) *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*, México, documento, DIE CINVESTAV IPN, pp. 1-21.
- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (2003) "La práctica docente y la formación de maestros" en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado *La escuela lugar del trabajo docente*. México, DIE CINVESTAV IPN. Pp. 115-141.
- Rogoff, Bárbara (1993) *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, México: Paidós.
- Rogoff (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en J. Wertsch, P. del Rio y A. Álvarez (eds) *Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación infancia y aprendizaje*, pp.111-128.
- Rosas, Lesvia (2000) *La formación de maestros, un problema planteado*, México, Sineteca 17.
- Schön, Donald (1992) "La preparación de profesionales para las demandas de la práctica" en *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, pp. 17-48.
- Secretaría de Educación Pública (2000) *Plan de estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria*, México, SEP.
- SEP (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Base, SEP*, Ciudad de México.
- SEP (2004a) *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional, Licenciatura en educación primaria*, México, SEP.
- SEP (2004b) *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio, Licenciatura en Educación Primaria 7° y 8° semestre*, México, SEP.
- SEP (2008) *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo semestres, Licenciatura en Educación Primaria*, México, SEP.
- Sewell Jr., William H (2005) The concept (s) of culture. *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. 152-174. (Trad. El concepto o conceptos de cultura).
- Tardif, Maurice, M. Figueroa, L. Cividini, M., y D. Mujawamariya (2000) "La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza". *Propuesta Educativa*, 10, N° 22, FLACSO.
- Tuirán, Rodolfo y Susana Quintanilla (2012) *90 años de educación en México*, México, FCE: SEP.
- Quintanilla (2008) "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934- 1940", *Departamento de investigaciones educativas*, Documento 62 pp. 1-21.
- Vaillant, Denise (2004) "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates", Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 31 pp 1-38.
- Vite, Marisol (2010) "La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe, Hidalgo", Tesis de doctorado en educación, México, UPN.
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, España, Paidós.
- Wilson, E. (2006). The impact of an alternative model of student teacher supervision: Views of the participants. *Teaching and Teacher Education*, 22, 22-31.

Woods, Peter (1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España, Paidós.

Recursos electrónicos

- Avendaño, José (2014) "Puso en marcha MGZ los programas de Empleo Temporal y de y Reforestación 2014", *La Jornada de Oriente*, 30 de junio < <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2014/06/30/puso-en-marcha-mgz-los-programas-de-empleo-temporal-y-de-reforestacion-2014/> > (septiembre, 2014).
- Camacho, Carlos (2008) "Adiós a la normal rural de El Mexe", *La jornada*, 7 de julio <<http://www.jornada.unam.mx/2008/07/07/index.php?section=estados&article=034n1est>> (septiembre 2014).
- Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) (s.f.) "Convocatoria para ingreso a la normal rural Lic. Benito Juárez, Panotla, Tlaxcala" < http://www.dgep.sep.gob.mx/LnkDgep/Tlax_Conv_2014-2015.pdf> (agosto, 2014).
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2009) "Subcomisión Técnica para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales Rurales" <<http://www.dgespe.sep.gob.mx/gt-en/mer>> (septiembre 2014).
- DGESPE (2014) "Estadísticas, ciclo escolar 2013-2014" <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes> (marzo, 2013)
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1942) "Ley Orgánica de la Educación Pública reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción i; 73 fracciones x y xxv; y 123, fracción xii de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", 23 de enero de 1942, http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf > (mayo, 2014).
- DOF (1988) "Acuerdo por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación primaria a nivel de licenciatura 1984", <<http://estudiaen.jalisco.gob.mx/dgen/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.dgen/files>> (junio, 2014).
- DOF (2011) "Acuerdo número 603 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa Beca de Apoyo a la práctica Intensiva y al Servicio Social para estudiantes de Séptimo y Octavo Semestres de Escuelas Normales Públicas" <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a603.pdf> > (junio, 2014).
- DOF (2012) "Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria" <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012> (mayo, 2014).
- González, Carmen (2012) "Piden trabajadores de la normal destitución de la directora", *El Sol de Tlaxcala*, 3 de febrero <<http://www.oem.com.mx/elsoldetlaxcala/notas/n2412778.htm> > (septiembre 2014).
- Indymedia México (2010) "Ingreso Violento a la Escuela Normal Rural "Benito Juárez" de Panotla, Tlaxcala" < <http://mexico.indymedia.org/?article1667>> (septiembre 2014).
- Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) (sf) "Convocatoria Escuela normal rural General Emiliano Zapata", ciclo escolar 2014-2015 <http://iebem.morelos.gob.mx/sites/iebem.edu.mx/files/archivos_de_avisos/conv_amilcingo0001ok.pdf> (septiembre 2014).

- Martínez, Paris (2014) "Gobierno suspende becas y abasto de alimentos a los normalistas de Ayotzinapa", *Animal político*, México, 30 de octubre <<http://www.animalpolitico.com/2014/10/gobierno-suspende-becas-y-abasto-de-alimentos-los-normalistas-de-ayotzinapa/>> (noviembre 2014).
- Martínez, Sanjuana (2014) "Al dolor por los muertos y desaparecidos, En Ayotzinapa suman la pobreza extrema", *La Jornada 2 de noviembre*. <<http://www.jornada.unam.mx/2014/11/02/politica/005n1pol>> (noviembre 2014).
- Navarro, Cesar (2011) "Tierra y educación, fundamento de las escuelas rurales", *La jornada*, 27 de diciembre <<http://www.jornada.unam.mx/2011/12/27/opinion/014a2pol>> (agosto 2014).
- Padilla, Tanalis (2014) "La criminalización de los normalistas rurales" *La Jornada*, México, 4 de octubre, <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/10/04/la-criminalizacion-de-los-normalistas-rurales-tanalis-padilla-7283.html> (noviembre 2014).
- Secretaría de Educación en Chiapas (sf) "Convocatoria para las licenciaturas en educación en las escuelas normales del estado", <<http://enlepematutino.com/page25.php>> (septiembre 2014).
- SEP (2013) "Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2013-2014" <http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD13/content/pdf/informacion/info_general_01.pdf> (julio, 2013).
- SEP (2014) "Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2014-2015", http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/convocatorias_estatales_en/ (julio 2014).
- Secretaria de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (2002) "Lineamientos Generales Para la Operación del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de Educación Media Superior y Superior", <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/SHCPLineamientosEstimulos2002.pdf> (octubre 2014)
- Varela, Víctor (2014) "Alumnas diseñarán proyectos para atender la infraestructura de la Normal Rural", *La jornada*, 29 de septiembre <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/2014/09/29/alumnas-disenan-proyectos-para-atender-la-infraestructura-de-la-normal-rural/> (noviembre 2014).

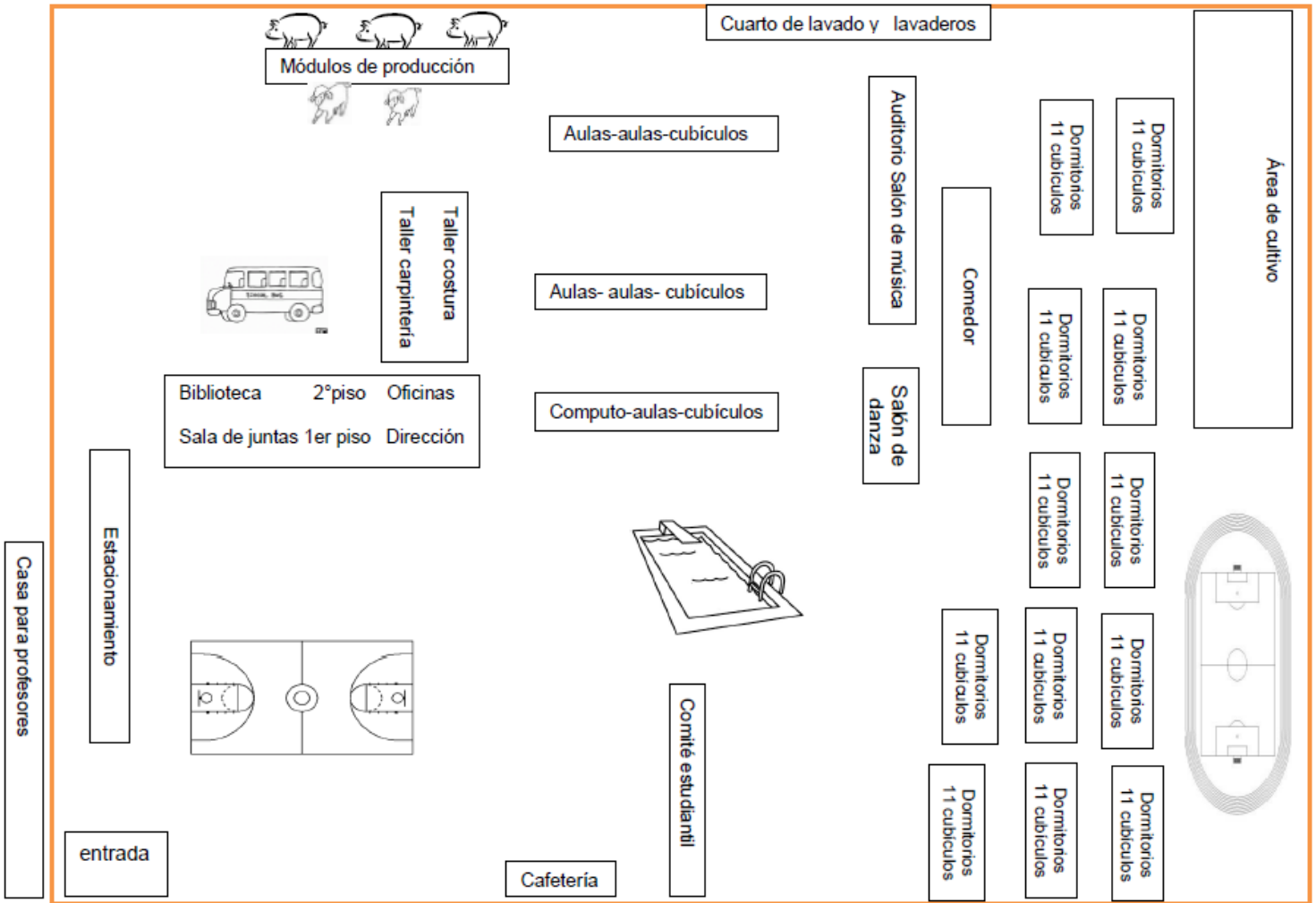
Archivo histórico

- SEP (1941) Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, exp H/200 (04) (724.8)/1, Oficio 481 Informe terminación de labores de la escuela normal rural de Soltepec, Humantla, Tlaxcala, 9 de diciembre de 1941.
- SEP (1942) Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, exp H/200 (04) (724.8)/1, Oficio 524 Informe terminación de labores de la escuela normal rural de Soltepec, Humantla, Tlaxcala, 9 de diciembre de 1943.
- SEP (1943) Dirección de Enseñanza Superior e Investigación Científica, exp H/ (724.8) 200 (04) /1, Oficio 543 Informe terminación de labores de la escuela normal rural de Soltepec, Humantla, Tlaxcala, 9 de diciembre de 1943.
- Mendoza, Darney (coord.) (2008) Reseña histórica. LXX Aniversario de la escuela normal rural "Lic. Benito Juárez".

Fuentes primarias

- Entrevista a estudiante Estela, 14 de marzo y 4 de julio, 2013
- Entrevista a estudiante Blanca, 14 de marzo, 2013
- Entrevista a estudiante Flor, 13 de marzo, 2013
- Entrevista a estudiante Gloria, 13 de marzo y 3 de julio, 2013
- Entrevista a estudiante Yolanda, 4 de julio, 2013
- Entrevista a asesor Víctor, 13 de marzo, 2013
- Entrevista a asesor Francisco, 13 de marzo, 2013 y 20 de marzo de 2014.
- Entrevista a subdirectora Graciela, 8 de agosto, 2013.
- Entrevista a director Oscar, 8 de agosto, 2013.
- Entrevista habitante Mario, 11 de agosto, 2013.
- Entrevistas a egresados del normal rural Luis Villarreal, mayo y junio de 2012.
- Entrevistas a estudiante de la normal rural Isidro Burgos, 8 de noviembre 2014.
- Observación “Seminario de Análisis del Trabajo Docente II” con el asesor Víctor, 14 de marzo, 2013
- Observación del “Encuentro Académico” de estudiantes de 8° semestre, 15 de marzo, 2013.
- Documentos de archivo de la normal rural: fotografías, listado de alumnos, actas
- Documento de la Reseña Histórica de la normal rural. Coordinado por la Mtra. Darney Mendoza Morales en 2008, LXX Aniversario de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez.

Anexo I Croquis de la normal rural “Benito Juárez”



Anexo II Ubicación de las normales rurales 2014



Estado, municipio	Escuela	Estado, municipio	Escuela
1.Aguascalientes, Cañada Honda	Justo Sierra Méndez	9.Michoacán, Tiripetío	Vasco de Quiroga
2.Campeche, Hecelchakán	Justo Sierra Méndez	10.Morelos, Amilcingo	Emiliano Zapata
3.Chiapas, Plan de Ayala	Mactumactzá	11.Oaxaca, Tamazulapan	Vanguardia
4.Chihuahua, Saucillo	Ricardo Flores Magón	12.Puebla, Teteles	Carmen Serdán
5.Durango, Aguilera	J. Guadalupe Aguilera	13.Sonora, El Quinto	Gral. Plutarco Elías Calles
6.Guerrero, Ayotzinapa	Raúl Isidro Burgos	14.Tamaulipas, Güémez	Prof. Lauro Aguirre
7.Jalisco, Atequiza	Miguel Hidalgo	15.Tlaxcala, Panotla	Bénito Juárez
8.Edo de México, Tenoría	Lázaro Cárdenas	16. Zacatecas, San Marcos	Gral. Matías Ramos Santos

Anexo III Mapa curricular 1984
Licenciatura en educación primaria

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México I	Seminario: Desarrollo Económico Político y Social de México II	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México I	Problemas Económicos, Políticos y Sociales de México II	El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional	Sociología de la Educación	Comunidad y Desarrollo	Seminario: Identidad y Valores Nacionales
Matemáticas	Estadística	Investigación Educativa I	Investigación Educativa II	Planeación Educativa	Diseño Curricular	Evaluación Educativa	Seminario: Prospectiva de Política Educativa
Teoría Educativa I (Bases Epist.)	Teoría Educativa II (Axiología y Teleología)	Tecnología Educativa I	Tecnología Educativa II	Psicología Social	Organización Científica del Grupo Escolar (Psicología Educativa II)	Seminario: Pedagogía Comparada	Seminario: Administración Educativa
Psicología Evolutiva I	Psicología Evolutiva II	Psicología Educativa I	Psicología del Aprendizaje	Educación Tecnológica I	Educación Tecnológica II	Problemas de Aprendizaje	Seminario: Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía
Español	Español II	Literatura Infantil	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria I	Computación y Tecnología Educativa	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria III	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria IV	Seminario: Modelos Educativos Contemporáneos
Apreciación y Expresión Artísticas I	Educación para la Salud II (Higiene Escolar)	Educación Física I	Educación Física II	Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria II		Ecología y Educación Ambiental	Seminario: Administración Escolar de Educación Primaria
Educación para la Salud I	Apreciación y Expresión Artísticas II	Apreciación y Expresión Artísticas III	Creatividad y Desarrollo Científico				Seminario: Responsabilidad Social del Licenciado en Ed. Primaria
							Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria V
							Documento Recepcional
							Diferencial
Observación de la Práctica Educativa I	Observación de la Práctica Educativa II	Introducción al Laboratorio de Docencia	Laboratorio de Docencia I	Laboratorio de Docencia II	Laboratorio de Docencia III	Laboratorio de Docencia IV	Laboratorio de Docencia V

**Anexo IV Mapa curricular 1997
Licenciatura en educación primaria**

Primer semestre horas/ créditos	Segundo semestre horas/ créditos	Tercer semestre horas/ créditos	Cuarto semestre horas/ créditos	Quinto semestre horas/ créditos	Sexto semestre horas/ créditos	Séptimo semestre horas/ créditos	Octavo semestre horas/ créditos
<u>Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano</u> 4/7.0	<u>La Educación en el Desarrollo Histórico de México I</u> 4/7.0	<u>La Educación en el Desarrollo Histórico de México II</u> 4/7.0	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I</u> 2/3.5	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</u> 2/3.5	<u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III</u> 2/3.5	<u>Trabajo Docente I</u> 28/49.0	<u>Trabajo Docente II</u> 28/49.0
<u>Problemas y Políticas de la Educación Básica</u> 6/10.5	<u>Matemáticas y su Enseñanza I</u> 6/10.5	<u>Matemáticas y su Enseñanza II</u> 6/10.5	<u>Ciencias Naturales y su Enseñanza I</u> 6/10.5	<u>Ciencias Naturales y su Enseñanza II</u> 6/10.5	<u>Asignatura Regional II</u> 6/10.5		
<u>Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria</u> 4/ 7.0	<u>Español y su Enseñanza I</u> 8/14.0	<u>Español y su Enseñanza II</u> 8/14.0	<u>Geografía y su Enseñanza I</u> 4/7.0	<u>Geografía y su Enseñanza II</u> 4/7.0	<u>Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje</u> 6/10.5		
<u>Desarrollo Infantil I</u> 6/10.5			<u>Historia y su Enseñanza I</u> 6/10.5	<u>Historia y su Enseñanza II</u> 4/7	<u>Gestión Escolar</u> 4/7.0		
<u>Estrategias para el Estudio y la Comunicación</u> 6/ 10.5	<u>Desarrollo Infantil II</u> 6/10.5	<u>Necesidades Educativas Especiales</u> 6/10.5	<u>Educación Física II</u> 2/3.5	<u>Educación Física III</u> 2/3.5	<u>Educación Artística II</u> 2/3.5		
	<u>Estrategias para el Estudio y la comunicación II</u> 2/3.5	<u>Educación física I</u> 2/3.5	<u>Educación Artística I</u> 2/3.5	<u>Educación Artística I</u> 2/3.5	<u>Formación Cívica y Ética en la Escuela Primaria II</u> 4/7.0		
<u>Escuela y contexto social</u> 6/ 10.5	<u>Iniciación al Trabajo Escolar</u> 6/ 10.5	<u>Observación y Práctica Docente I</u> 6/ 10.5	<u>Observación y Práctica Docente II</u> 6/ 10.5	<u>Observación y Práctica Docente III</u> 8/ 14	<u>Observación y Práctica Docente IV</u> 8/ 14	<u>Seminario de Análisis del Trabajo Docente I</u> 4/7.0	<u>Seminario de Análisis del Trabajo Docente II</u> 4/7.0
Horas semana	32	32	32	32	32	32	32

	Actividades principalmente escolarizadas
	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Anexo V Mapa curricular 2012, licenciatura en educación primaria

Primer semestre horas/ créditos	Segundo semestre horas/ créditos	tercer semestre horas/ créditos	cuarto semestre horas/ créditos	quinto semestre horas/ créditos	sexto semestre horas/ créditos	séptimo semestre horas/ créditos	octavo semestre horas/ créditos	
<u>El sujeto y su formación profesional como docente</u> 4/4.5	<u>Planeación educativa</u> 4/4.5	<u>Adecuación curricular</u> 4/4.5	<u>Teoría pedagógica</u> 4/4.5	<u>Herramientas básicas para la investigación educativa</u> 4/4.5	<u>Filosofía de la educación</u> 4/4.5	<u>Planeación y gestión educativa</u> 4/4.5	<u>Trabajo de titulación</u> 4/3.6	
<u>Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)</u> 4/4.5	<u>Bases psicológicas del aprendizaje</u> 4/4.5	<u>Ambientes de aprendizaje</u> 4/4.5	<u>Evaluación para el aprendizaje</u> 4/4.5	<u>Atención a la diversidad</u> 4/4.5	<u>Diagnostico e intervención socioeducativa</u> 4/4.5	<u>Atención educativa para la inclusión</u> 4/4.5	Práctica profesional ↓ 20/6.4	
<u>Historia de la educación en México</u> 4/4.5		<u>Educación histórica en el aula</u> 4/4.5	<u>Educación histórica en diversos contextos</u> 4/4.5	<u>Educación física</u> 4/4.5	<u>Formación cívica y ética</u> 4/4.5	<u>Formación ciudadana</u> 4/4.5		
<u>Panorama actual de la educación básica en México</u> 4/4.5	<u>Prácticas sociales del lenguaje</u> 6/6.75	<u>Procesos de alfabetización inicial</u> 6/6.75	<u>Estrategias didácticas con propósitos comunicativos</u> 6/6.75	<u>Producción de textos escritos</u> 6/6.75	<u>Educación geográfica</u> 4/4.5	<u>Aprendizaje y enseñanza de la geografía</u> 4/4.5		
<u>Aritmética: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75	<u>Álgebra: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75	<u>Geometría: su aprendizaje y enseñanza</u> 6/6.75	<u>Procesamiento de información estadística</u> 6/6.75	<u>Educación artística (música, expresión corporal y danza)</u> 4/4.5	<u>Educación artística (artes visuales y teatro)</u> 4/4.5			
<u>Desarrollo físico y salud</u> 4/4.5	<u>Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria</u> 6/6.75	<u>Ciencias naturales</u> 6/6.75	<u>Optativo</u> 4/4.5	<u>Optativo</u> 4/4.5	<u>Optativo</u> 4/4.5	<u>Optativo</u> 4/4.5		
<u>Las TIC en la educación</u> 4/4.5	<u>La tecnología informática aplicada a los centros escolares</u> 4/4.5	<u>Inglés A1</u> 4/4.5	<u>Inglés A2</u> 4/4.5	<u>Inglés B1-</u> 4/4.5	<u>Inglés B1</u> 4/4.5	<u>Inglés B2-</u> 4/4.5		
<u>Observación y análisis de la práctica educativa</u> 6/6.75	<u>Observación y análisis de la práctica escolar</u> 6/6.75	<u>Iniciación al trabajo docente</u> 6/6.75	<u>Estrategias de trabajo docente</u> 6/6.75	<u>Trabajo docente e innovación</u> 6/6.75	<u>Proyectos de intervención socioeducativa</u> 6/6.75	<u>Práctica profesional</u> 6/6.75		
36	36	40	38	36	34	30		24
						274 horas		291 créditos

	Psicopedagógico
	Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
	Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
	Práctica Profesional
	Optativos

Anexo VI Reglamento oficial de la normal rural “Benito Juárez”

	PUNTOS
1 Por sacar loza del comedor sin permiso	10
2 Por dar nombre falso al registrarse en prefectura	10
3 Por solicitar traslado gratis en las carreteras al realizar Actividades académicas, sociales y culturales.	20
4 Por saltarse la barda	30
5 Por abandonar la institución sin reportarse en prefectura	20
6 Por faltar a las representaciones sociales y culturales que designe la escuela	25
7 Por faltar el respeto a maestros, trabajadores y compañeros	20
8 Por sacar libros de la biblioteca y no entregarlos, deberá reponerlos	15
9 Será motivo para que la alumna cause baja definitiva en los Sigüientes casos: a) Robo comprobado b) Homosexualismo c) Embarazo d) Acostarse con jóvenes de sexo opuesto en los dormitorios e) Cuando por indicaciones médicas, la alumna no pueda continuar sus estudios por encontrarse afectada en lo físico y lo psicológico.	

TRANSITORIOS:

- 1.- Los casos no previstos en el presente reglamento, quedan a juicio del Departamento de Orientación de la Conducta y de la Dirección de la Escuela.
2. El presente reglamento entrará en vigor a partir de la fecha de su publicación.

ATENTAMENTE

MTRA. JUDITH LEÓN SANTOS MTRO. VENTURA OSORNO VALENCIA
Responsable de la Oficina de Subdirector Académico
Orientación de la Conducta

Vo. Bo.

MTRA. JOSEFA ANTONIO VENTURA
Directora

UNIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE TLAXCALA
ESCUELA NORMAL RURAL “LIC. BENITO JUÁREZ” CLAVE: 29DNL002H
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
PANOTLA, TLAX.

REGLAMENTO INTERIOR

JUSTIFICACIÓN:

Con fundamento en el Artículo 3º. Constitucional que expresa que, la educación que imparte el Estado, Federación y Municipios tenderá a desarrollar todas las facultades del ser humano, así como la conciencia de solidaridad institucional, en la independencia y en la justicia será democrática, nacional que contribuya a la convivencia humana.

Así mismo en el artículo 7º. Fracción I, X, XI y Artículo 20 y 24 Fracción I y V de la Ley General de Educación, que habla de la personalidad y capacidades que imparten el conocimiento de la realidad para impulsar la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura.

En el Artículo 9º, Inciso B de la Ley de Profesiones, que se desprende del Artículo 5º. Constitucional relativo al ejercicio profesional y por último con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar cuyo objetivo es formar docentes con alta responsabilidad para afrontar problemáticas del sector educativo con el espíritu creativo, reflexivo, crítico y analítico.

Este marco normativo nos permite analizar y conformar el reglamento conductual que contempla los aspectos más importantes de la vida interna del alumnado, para su orientación como futura Licenciada en Educación Primaria.

OBJETIVOS:

- 1.- Promover acciones dirigidas a lograr una comunidad que permita un clima de respeto, fraternidad y Trabajo.
- 2.- Fomentar a través del trabajo organizado un espíritu de participación que se refleje en la formación profesional de la alumna.
- 3.- Establecer principios de respeto, responsabilidad y profesionalismo en actividades que dignifiquen la imagen de la institución y del futuro docente.
- 4.- Formar profesionistas que respondan a las necesidades educativas, políticas y sociales que el país requiere.
- 5.- Estructurar las normas para el uso adecuado del inmueble que haga posible su conservación.

DERECHOS DE LA ALUMNA:

- 1 Participar de los beneficios educativos que el Estado brinde
- 2 Recibir los documentos que acrediten su preparación profesional y participación en eventos sociales y culturales que conforman su profesionalización
- 3 Disfrutará de los servicios que proporciona el sistema de internado (beca, PRE, uniformes, alimentación, hospedaje, serv. Lavandería, biblioteca, transporte, etc.)
- 4 Gozar de las vacaciones y otras fechas establecidas en el calendario escolar.
- 5 Merecer respeto por quienes componen la comunidad escolar
- 6 Enterarse de la situación académica y conductual en los respectivos departamentos
- 7 Atender sus asuntos familiares en horario que no interfiera en sus labores académicas
- 8 Utilizar un seguro facultativo en los casos que requiera atención médica
- 9 Utilizar el fin de semana de acuerdo a sus necesidades y conveniencias
- 10 Asociarse para realizar actividades lícitas que coadyuven en su formación

OBLIGACIONES DE LA ALUMNA

- 1 Respetar el horario que norma el funcionamiento de la institución
- 2 Cumplir con los aspectos establecidos en el plan de estudios
- 3 Cumplir con las actividades pedagógicas, sociales, artísticas, deportivas y otras que complementan su formación
- 4 Adquirir los recursos necesarios para apoyar su trabajo académico
- 5 Conservar su estructura física y mejorar los muebles del internado
- 6 Entregar oportunamente y en buen estado los materiales y otros recursos utilizados
- 7 Realizar de manera permanente las tareas de higiene que el comité organiza y asigna
- 8 Respetar el tiempo de permanencia en la institución que marca el calendario escolar
- 9 Respetar las normas establecidas para salidas a compras y otras actividades
- 10 Disfrutar del fin de semana, después de cumplir sus obligaciones académicas, de higiene, deportivas, culturales y artísticas
- 11 Que observe una conducta que dignifique su persona y a la institución en la cual se forma.
- 12 Respetar a maestros y compañeras
- 13 Evitar realizar acciones que alteren el orden de los dormitorios, comedor, biblioteca, canchas, etc.
- 14 Evitar actos que vayan en contra de la salud física y mental de la alumna (drogadicción, alcoholismo, homosexualidad, robo, etc)
- 15 Mostrar un alto espíritu cívico en los honores a nuestra enseña patria
- 16 Representar a la institución con un alto sentido de responsabilidad y eficiencia en los actos donde se presente la acción de la misma.

- 17 Evitar trasladarse en aventón para no poner en riesgo su integridad física y denigrar su personalidad.
- 18 No permanecer en la institución en periodo de vacaciones ni visitarla o dejar permanencia alguna
- 19 Fomentar su salud física o mental como elementos de garantía de una participación activa que requiere su formación
- 20 Mostrar una conducta digna, dentro y en todo el perímetro de la escuela.

PUNTUACION CONDUCTUAL:

Cada año la alumna tendrá derecho a 100 puntos, los que irán disminuyendo de acuerdo a la siguiente tabla.

- | | |
|--|-----------|
| 1 Por descuidar su presentación personal en las actividades escolares | 25 puntos |
| 2 Por no asistir a los actos que complementan su formación profesional (Prácticas deportivas, artísticas y culturales) | 25 puntos |
| 3 No cumplir con la comisión de aseo | 5 puntos |
| 4 Por no respetar la formación a la hora de entrar al comedor | 5 puntos |
| 5 Por no portar el uniforme en los actos cívicos, sociales y culturales que se requieran | 5 puntos |
| 6 Por faltar a honores a la bandera | 5 puntos |
| 7 Por encontrarse fuera de la institución sin permiso | |
| a) de 15 min. A 1 hora | 5 puntos |
| b) de una hora a 3 horas | 10 puntos |
| c) de 3 horas a 6 horas | 15 puntos |
| d) por un día | 20 puntos |
| 8 Cuando no salgan de fin de semana y lo hagan por día pueden llegar a las 20:00 horas (viernes, sábado y domingo) | |
| 9 Por maltratar destruir, no entregar instalaciones o equipo de la escuela (reponer el equipo) | 20 puntos |
| 10 Por alterar el orden en los siguientes casos: | |
| a) Dormir fuera del dormitorio o dos personas en la misma cama (orientación psicológica) | 10 puntos |
| b) Por introducir personas ajenas a los dormitorios | 5 puntos |
| c) Por lanzarse alimentos dentro del comedor | 10 puntos |
| d) Por fumar dentro de la institución | 15 puntos |
| e) Por escandalizar en el comedor, dormitorio, etc. | 10 puntos |
| f) Platicar a través de la reja | 20 puntos |
| g) Por introducir jóvenes varones a los dormitorios | 20 puntos |
| h) Por realizar actos que vayan contra la moral dentro y en el perímetro de la institución | 20 puntos |
| i) Por encontrarse en estado de ebriedad | 30 puntos |
| j) Por faltarle el respeto a nuestra enseña patria | 10 puntos |

Fuente: DGESPE, 2009