

Darney Mendoza Morales Coord

Contextos de interacción, valores y práctica docente. El sentido de la formación en la Escuela Normal Rural

 Comunicacion Cientifica Ediciones

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:615255792

Fecha de entrega

18 ago 2026, 12:41 p.m. GMT-6

Fecha de descarga

18 ago 2026, 12:44 p.m. GMT-6

Nombre del archivo

075.-PDF-Contextos-de-interaccion.pdf

Tamaño del archivo

2.1 MB

142 páginas

43.603 palabras

239.133 caracteres

20% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 16 palabras)

Exclusiones

- N.º de fuente excluida

Fuentes principales

- 19%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

19%	 Fuentes de Internet
4%	 Publicaciones
0%	 Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	posgradoeducacionuatx.org	4%
2	Internet	www.conisen.mx	4%
3	Internet	repository.udem.edu.co	1%
4	Internet	hdl.handle.net	<1%
5	Internet	www.revistaespacios.com	<1%
6	Internet	formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com	<1%
7	Internet	www2.scielo.org.ve	<1%
8	Internet	archive.org	<1%
9	Internet	revista.religacion.com	<1%
10	Internet	www.researchgate.net	<1%
11	Internet	docplayer.es	<1%

12	Internet	benv.edu.mx	<1%
13	Internet	repositorio.pucp.edu.pe	<1%
14	Publicación	"Procesos de formación: Producción de investigación (2012-2021)", Universidad N...	<1%
15	Internet	repositorio.cinvestav.mx	<1%
16	Internet	www.scielo.br	<1%
17	Internet	www.monografias.com	<1%
18	Internet	www.coursehero.com	<1%
19	Internet	es.wikipedia.org	<1%
20	Internet	www.yumpu.com	<1%
21	Internet	dspace.ups.edu.ec	<1%
22	Internet	plusformacion.com	<1%
23	Internet	centrodeinvestigacioneducativauatx.org	<1%
24	Internet	normalprofesores.edomex.gob.mx	<1%
25	Internet	ses2.sep.gob.mx	<1%

26	Internet	educacionsuperior.sep.gob.mx	<1%
27	Internet	es.slideshare.net	<1%
28	Internet	dspace.utpl.edu.ec	<1%
29	Internet	repositorio.unesp.br	<1%
30	Internet	www.tdx.cat	<1%
31	Internet	www.scribd.com	<1%
32	Internet	repositoriobibliotecas.uv.cl	<1%
33	Internet	pochicasta.files.wordpress.com	<1%
34	Internet	bibliotecadigital.udea.edu.co	<1%
35	Internet	nportal0.urv.cat:18443	<1%
36	Internet	philpapers.org	<1%
37	Internet	ojs.isuc.edu.ec	<1%
38	Internet	repositorio.udea.edu.co	<1%
39	Internet	1library.co	<1%

40	Internet	prezi.com	<1%
41	Internet	sedici.unlp.edu.ar	<1%
42	Internet	apuntesdecostos.blogspot.com	<1%
43	Internet	www.buenastareas.com	<1%
44	Internet	animadores.iespana.es	<1%
45	Internet	www.dominicanaexterior.com	<1%
46	Publicación	Orlando Vázquez Pérez, Saul Elizarrarás Baena, José Luis Medardo Quiroz Gleason...	<1%
47	Internet	cife.edu.mx	<1%
48	Internet	conisen.mx	<1%
49	Internet	cresur.edu.mx	<1%
50	Internet	idus.us.es	<1%
51	Internet	www5.diputados.gob.mx	<1%
52	Internet	expansion.mx	<1%
53	Internet	repository.usta.edu.co	<1%

54 Internet

vdocumento.com

<1%

55 Publicación

De Jesus Figueroa, Elis M.. "La percepcion del riesgo de los/as adolescentes puert...

<1%

56 Internet

comunidad.epm.net.co

<1%

57 Internet

revistas.uned.es

<1%

Contextos de interacción, valores y práctica docente

*El sentido de la formación
en la Escuela Normal Rural*

Darney Mendoza Morales
(coordinadora editorial)



Índice

<i>Presentación</i>	13
<i>Prólogo</i>	17
Capítulo 1. Perfil de ingreso de estudiantes normalistas rurales y su influencia durante la formación inicial docente. <i>Ivett Maurita Mendoza Alegría, Nadia Minor Ferra y Edwin Paredes García</i>	19
Introducción	20
La formación docente	24
Metodología	26
Resultados	28
Discusión	34
Valoración del estudio	42
Reflexiones finales	44
Bibliografía	46
Capítulo 2. La convivencia escolar: hacia una integración de valores en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”. <i>Gilgamés Zempoalteca González, Marinelly Quiroz Macías, Olimpia Maldonado Bautista y Melina Cano Corona</i>	48
Introducción	49

Los valores y su adquisición	52
Valores universales	53
El currículo y los valores en la educación	54
Los jóvenes y su identidad social	56
Diseño de la investigación	61
Los datos y su relevancia	62
Discusión	78
Reflexiones finales	80
Bibliografía	82
 Capítulo 3. El construccionismo y sus aportes a la práctica docente de los futuros maestros. <i>Piedad Cid Carro, Nancy Yada- mara Ponce López y María Laura Hernández Ventura</i> .	84
Introducción	85
Principales posturas construccionistas en torno al co- nocimiento	86
El construccionismo en la educación	90
Reflexiones finales	96
Bibliografía	99
 Capítulo 4. Prácticas pedagógicas socioformativas: una propuesta para fortalecer el aprendizaje en servicio en la Educa- ción Normal. <i>Itzetzl Ponce López, Jennifer Vázquez Antonio y José Manuel Vázquez Antonio</i>	100
Introducción	101
Estrategia de investigación	103
Resultados. Ejes de análisis	105
Reflexiones finales	113
Bibliografía	115
 Capítulo 5. Narrativa sobre la formación que ofrece la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” en la trayectoria de una maestra egresada. <i>Darney Mendoza Morales, María Silvia Valencia y Peña y Jaina Siltalin Téllez Castillo</i> . .	117
Introducción	118

Currículo oculto: construcción de una ideología	120
Las narrativas y el construccionismo social para la comprensión de la trayectoria y formación docentes . .	122
Construcción de la autobiografía: interacción entre in- vestigadoras y la maestra Leticia	126
Indicios de la formación que ofrece la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” en la trayectoria profesional de la maestra Leticia	128
Discusión	142
Reflexiones finales	145
Bibliografía	146

Presentación

En 2009, cuando se incluye a las Escuelas Normales en el Programa de Mejoramiento del Profesorado, siguiendo la política educativa de consolidarlas como instituciones de educación superior, se buscó la integración de cuerpos académicos, cuya finalidad ha sido mejorar la formación docente que se imparte en ellas a través del desarrollo de forma equilibrada de actividades de docencia, tutoría, vinculación, gestión e investigación.

En la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, se han hecho esfuerzos para conformar cuerpos académicos. Hasta ahora se cuenta con el registro de dos de ellos en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente tipo superior. Además, existen otros grupos de académicos que se han integrado a partir de intereses compartidos y de docentes que desarrollan trabajos de investigación en lo individual que buscan trabajar en colectivo. En cada caso, se tienen miradas diferentes sobre el trabajo —que se desarrolla en el día a día— de formar a las estudiantes de una Escuela Normal Rural.

Los retos, problemas o necesidades que enfrentamos como formadores de docentes surgen a partir de las actividades en las aulas, las comisiones, la asesoría, la práctica docente o en la infinidad de interacciones que ocurren entre los distintos actores de la institución. Entonces, se pretende que la investigación influya en la misión de formar docentes, aportando elementos que nos lleven a comprender, reflexionar, explicar y resolver los desafíos. La tarea no es fácil, implica formación, la voluntad de muchos actores, con-

juntar expectativas, trabajar en colectivo y difundir entre la comunidad las ideas para debatirlas, reconstruirlas y mejorarlas.

Para transitar hacia ese propósito, desde la Coordinación de Investigación de los ciclos escolares 2021-2022 y 2022-2023, se visualizaron las distintas modalidades en las que el profesorado de nuestra escuela mira los problemas e incursiona en la tarea de investigar. Así, para promover esta actividad sustantiva, se fundamentó la necesidad de la publicación de un libro institucional en el proyecto de la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal, edición 2022, para fortalecer el trabajo de los cuerpos académicos y, al mismo tiempo, impulsar el desarrollo de los grupos de investigación y de los docentes que quieren trabajar en conjunto, aunque sólo hayan investigado en lo individual.

Se convocó a los responsables de las áreas que integran la Coordinación de Investigación, así como a otros docentes interesados para invitarlos a colaborar con un capítulo para conformar el libro, producto del trabajo colectivo con otros docentes. No todos los convocados participaron en este proyecto. Se dio cabida a las ideas de quienes decidieron participar mediante sus ensayos, propuestas didácticas, avances de investigación o investigaciones concluidas. Así también, se explicó que se tendría el acompañamiento de un especialista para lograr comunicar de forma argumentada la construcción de los objetos de estudio, su análisis, reflexiones o propuestas sobre la formación, trabajo y práctica docente. Este acompañamiento consistió en la revisión y formulación de observaciones a las distintas versiones escritas del capítulo que cada grupo de docentes construyó. La comunicación con el especialista ocurrió por distintas vías: Google Meet, correo electrónico, Google Drive y sesiones presenciales.

La actividad de la investigación, así como la difusión de los hallazgos en la mayoría de las ocasiones, se convierte en una tarea que se hace a contra turno, en los espacios *libres*, después de atender las sesiones de clase, reuniones de academia o colegiado, asesoría a estudiantes para las jornadas de observación y práctica docente, atender una o varias comisiones de gestión, vinculación o tutoría, eso sin olvidar que surgen otras actividades propias del sistema internado que caracteriza a una Escuela Normal Rural. Eso significa que aún se tienen retos para institucionalizar la práctica de la

investigación y la producción académica, a pesar que desde 1984 se consideró como actividad sustantiva en las Escuelas Normales.

La docencia es la actividad preponderante y parte de la mística de las instituciones formadoras de docentes, pero tenemos como reto problematizar, sistematizar, analizar e investigar nuestras creencias, principios, costumbres sobre ella para mejorarla, para desnaturalizar prácticas ejercidas durante varios años que probablemente no funcionen y rescatar otras que ayuden a enfrentar las condiciones actuales con nuevos problemas, necesidades y requerimientos de otro tipo de estudiantes y políticas educativas, que nos colocan en tensión entre el pasado y lo que se espera de las Escuelas Normales en la actualidad. Necesitamos producir conocimiento sobre nuestra tarea de formar docentes, necesitamos institucionalizar la investigación.

Tenemos claridad sobre la necesidad de producir conocimiento en una institución con 84 años de trayectoria, con sistema de internado, ubicada en una población urbana, pero que alberga a estudiantes de extracto humilde, originarias de zonas rurales o marginadas de diversas entidades, principalmente del centro y sur del país. Además, la planta docente proviene de formación normalista y universitaria de distintas disciplinas, que ha hecho esfuerzos considerables para cursar estudios de posgrado en el ámbito educativo a través de especialidades, maestrías y doctorados.

En este contexto, el lector tiene entre sus manos la primera obra institucional que recoge las preocupaciones, la forma de construir problemas de investigación y las perspectivas teórico-metodológicas de 16 docentes de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”. Los temas que abordan revelan la afinidad que tienen con el objeto de estudio o la familiaridad en su análisis porque surgieron desde la práctica educativa del profesorado *in situ*. Es así que la organización de los capítulos intenta formar una línea del tiempo, desde el ingreso de las estudiantes a la institución hasta su egreso. Una vez que han aprobado el examen de admisión se abordan temas como su perfil, los retos para la formación inicial como integrantes de la comunidad estudiantil; los problemas de convivencia y el ejercicio de valores en el internado figuran en la preocupación de los docentes. Otros temas, relacionados a la formación de las futuras licenciadas en Educación Primaria, tienen relación con la práctica docente desde el construccionismo hasta tomar

el enfoque de la socioformación para formular una propuesta pedagógica. Finalmente, se analiza la trayectoria de una maestra egresada que permite mirar los aspectos cruciales que no deben perderse en la formación que propone la Escuela Normal.

Esta obra es valiosa porque se convierte en una ventana que revela algunas de las dificultades que, como formadores de docentes, enfrentamos y que no siempre se muestran en un texto para que nos lean otros colegas. Las Escuelas Normales provocan interés en el ojo externo, en los investigadores que miran la formación docente como objeto de estudio, sin embargo, no todos comprenden la complejidad, desechan las condiciones en las que se ejerce la función o no se reconoce la experiencia o los saberes de los actores y desatienden las razones de su actuar. Este libro es construido por los protagonistas, quienes creemos que la docencia y la investigación pueden formar un binomio ventajoso.

DARNEY MENDOZA MORALES

Prólogo

Esta obra colectiva tiene una luz propia respecto a la formación inicial del profesorado. Es la demostración elocuente no sólo de la experiencia docente de sus autores, sino también de la posibilidad de los procesos formativos en los que se han involucrado en el marco del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Es una obra que condensa los conocimientos y los saberes genuinos de este grupo de docentes, dedicados a la formación inicial del profesorado de educación básica en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” de Tlaxcala (ENRLBJ).

La vitalidad de la formación inicial del profesorado reside en la riqueza, la profundidad y la diversidad de prácticas de pensar, sentir y actuar en este campo. En este sentido, la idea de formación docente articula los temas que los autores exponen en este libro. Así, tres trabajos están respaldados por evidencias empíricas. En uno de ellos sus autores exploran los sentidos que una egresada construye sobre su formación profesional en la ENRLBJ; en los otros, la preocupación de sus autores se focaliza en la caracterización social y académica de las estudiantes que son admitidas en la institución en referencia, y en la exploración de las relaciones de convivencia entre estudiantes normalistas. Asimismo, los autores de dos trabajos exponen ideas relacionadas con el construccionismo y la socioformación.

Entiendo que la formación no se reduce a un acontecimiento de saber concretado en prácticas de enseñanza y aprendizaje de ciertos saberes y conocimientos, en espacios pedagógicos, escolarizadas o no. Si bien la

enseñanza y el aprendizaje soportan la formación, ésta implica el trabajo sobre sí mismo en un tiempo y en un lugar determinado y en una relación con el mundo circundante. Así pues, la formación es un acontecimiento complejo de saber consustancial a la existencia humana que lleva consigo una relación dialógica consigo mismo, con los “otros” y con el mundo.

No dudo en considerar que —desde la perspectiva hermenéutica postulada por Gadamer— la formación se caracteriza por ser dialógica-hermenéutica, por fusionar horizontes en el sentido de incorporar, en nuestro propio horizonte, el horizonte del otro mediante el trabajo de reflexión, y por su carácter de experiencia del sujeto en términos de una dialéctica dialógica hermenéutica entre el sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí. El diálogo hermenéutico que se instituye como centro de la formación —como señala Freire— es inherente a la naturaleza humana; en este sentido, la relación dialógica es un proceso dialéctico, problematizador y creador que implica el trabajo de reflexión y acción sobre la realidad, no sólo para representarla sino también para transformarla. Esta relación es el encuentro entre los sujetos, la naturaleza y otras formas de vida para la tarea común de saber y actuar en el mundo, para mirarnos en relación con los otros diferentes como algo inconcluso, en construcción, en permanente movimiento.

En este marco, esta obra colectiva intenta indagar significados y construir sentidos sobre la formación inicial docente desde la experiencia de profesores formadores de docentes de educación básica. En esta tarea, sus autores configuran un acto de saber y de formación que mira la realidad educativa más allá de lo evidente.

JERSON CHUQUILIN CUBAS

1. Perfil de ingreso de estudiantes normalistas rurales y su influencia durante la formación inicial docente

IVETT MAURITA MENDOZA ALEGRÍA*

NADIA MINOR FERRA**

EDWIN PAREDES GARCÍA***

Resumen

El capítulo se centra en conocer el perfil de ingreso a la licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, de los años 2021 y 2022, con la finalidad de fortalecer sus conocimientos y habilidades para mejorar la calidad educativa. Se aplicaron cuestionarios a 145 estudiantes. Se identificaron variables sociodemográficas, económicas, vocación, académicas, expectativas de la formación docente, hábitos de estudio y prácticas socioculturales. El 100% de la población estudiada son mujeres entre 17 y 22 años; el 59% son foráneas y el resto del Estado de Tlaxcala. Eligieron estudiar en la Normal Rural por cuestiones económicas, siendo su segunda, tercera o única opción. Destinan de una a dos horas de estudio diario, utilizan Internet y redes sociales limitadamente.

Palabras clave: *Perfil de ingreso, normal rural, calidad educativa, formación docente.*

* Maestra en Ciencias. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1007-0785>

** Maestra en Educación en el área de docencia e investigación. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1995-2186>

*** Maestra en Análisis Regional. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9736-3304>

Introducción

La presente investigación se centra en conocer el perfil de ingreso de las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ), en el Estado de Tlaxcala, de los años 2021 y 2022, con el propósito de elevar la calidad educativa. En particular, se desea constatar cuál variable del perfil de ingreso puede influir más durante la formación inicial docente, aunado a focalizar las áreas de oportunidad de las estudiantes y fortalecer sus conocimientos y habilidades desde un sentido integral.

De manera general, la formación inicial es aquella que reciben los estudiantes desde la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) hasta el nivel medio superior. Estos niveles educativos les proporcionan paulatinamente conocimientos, habilidades, destrezas y valores, referidos en los planes de estudio. Son estos los que ciñen los rasgos del perfil de egreso que deben demostrar al concluir cada etapa escolar. Es así que cuando ingresan a la educación superior pueden especializarse en el ámbito que les genere una trayectoria profesional en su vida.

En específico, a las Escuelas Normales (EN) se les ha otorgado históricamente la responsabilidad de la formación docente a nivel inicial, para quienes desean especializarse en la educación básica en México. En estas instituciones se les instruye a los futuros docentes de los referentes teóricos, metodológicos y conceptuales para comenzar sus acercamientos a la práctica y fortalecer su preparación en el reconocimiento de los diversos factores que suman a la educación, como la familia, cultura, historia, economía, recursos naturales, entre otros. Para Imbernón (1994), la formación inicial del profesorado lo dota de un bagaje sólido en el contexto cultural, psicopedagógico y personal, capacita al futuro docente para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y rigurosidad necesarias.

Elevar la calidad educativa para todos los niveles y grupos de población, principalmente de zonas rurales e indígenas, es uno de los aspectos centrales de la educación en México. Así pues, el Gobierno del país ha realizado esfuerzos importantes en la articulación de los niveles educativos con la intención de cerrar brechas de analfabetismo y generar condiciones de igualdad y equidad que garanticen el acceso a la educación para toda la población.

2 Las EN (en sus distintas modalidades, urbana, experimental y rural) son instituciones de educación superior desde 1984. Las Escuelas Normales Rurales (ENR) se han caracterizado por ser instituciones que ofrecen educación superior a las clases marginadas, por ejemplo, a los hijos de obreros y campesinos, que ven en estas escuelas la única oportunidad para acceder a una profesión.

57 En este sentido, la educación superior representa un derecho constitucional, de acuerdo con la Ley General de Educación Superior (LGES) (emitida en el Diario Oficial de la Federación, DOF). En el artículo 9, fracción II (DOF, 2021), se apunta que entre sus fines está formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora.

2 Para lograr lo señalado en la LGES, las universidades realizan un proceso de selección para verificar que los aspirantes cuenten con los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias que les permitan la conclusión satisfactoria de sus estudios. El perfil de ingreso —entendido como aquel que expresa los conocimientos, habilidades y valores que idealmente debe tener el aspirante antes de ingresar al nivel superior (González *et al.*, 2014)— es, sin lugar a dudas, un referente primordial para la calidad educativa que pretenden las instituciones de educación superior.

24 Por lo que se refiere al Sistema Nacional de Educación Superior, se integra en diversos subsistemas, entre ellos el de Escuelas Normales. En la LGES, capítulo III, sección tercera, fracción, señala que la educación Normal tiene por objeto formar, de manera integral, profesionales de la educación básica y media superior, en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática. El Estado, por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Dirección General de la Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) son los responsables del fortalecimiento de las EN, así como de proponer planes y programas de estudios, la normatividad pedagógica y administrativa.

15 Las EN, lo mismo que las universidades, establecen ciertos lineamientos para la selección de sus estudiantes. Dionicio-García (2019) refiere que para ingresar a una Escuela Normal en México se solicita que los aspirantes cumplan con ciertas características, como tener un promedio mínimo de ocho al egresar del bachillerato, acreditar un examen de conocimientos (el EXANI-II o el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal) y cumplir con la edad mínima establecida en cada entidad.

2 El perfil de ingreso a las EN requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades, aptitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante que desea cursar una licenciatura, con la finalidad de garantizar su formación al concluir sus estudios profesionales. Algunas de estas habilidades hacen referencia a buscar, sintetizar y transmitir información, escuchar, interpretar y emitir mensajes en diversos contextos. Asimismo, la capacidad para solucionar problemas, aprender por iniciativa e interés propio y trabajar de manera colaborativa, principalmente (DOF, 2012).

De acuerdo con el documento emitido por la Dirección General Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2018. Planes de estudios 2018), son diez los rasgos del perfil de ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria:

- 12
1. El aspirante deberá manifestar interés por la enseñanza, satisfacción por el trabajo con los niños y niñas, y preocupación ante los problemas sociales y educativos de su entidad, de México y del mundo.
 2. Poseer capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
 3. Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes, utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje.
 4. Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.
 5. Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
 6. Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.

7. Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
8. Interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo.
9. Capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas.
10. Interés por realizar actividades de enseñanza.

En el Estado de Tlaxcala, el proceso de ingreso a las EN se estipula con base en los lineamientos establecidos por la DGE SUM y por los requisitos emitidos por el Gobierno Estatal, mediante la Dirección de Educación Terminal de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET). Para ello, se publica una sola convocatoria para las cuatro normales del Estado. Los requisitos que deben cubrir los aspirantes para el proceso de selección comprenden demostrar el promedio mínimo aprobatorio en la educación media superior, la obtención de una ficha, presentación y aprobación del examen de admisión. De esta manera, la matrícula para las EN es definida por la USET, sin embargo, para el caso de la ENRLBJ, estos requisitos no permiten definir si las aspirantes cumplen con el perfil para ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria.

El identificar en la entrevista personalizada las características sociodemográficas, económicas, si poseen vocación docente, académicas, cuáles son sus expectativas en su formación profesional, los hábitos de estudio y las prácticas socioculturales de las estudiantes nos ayuda a definir su perfil de ingreso. Cada uno de estos rasgos nos proporciona información relevante para conocer quiénes son, con qué fortalezas y áreas de oportunidad ingresan a la ENRLBJ, puesto que a partir de ello se pueden establecer estrategias que mejoren los aspectos donde muestran una cierta carencia, y potenciarlas hacia una preparación acorde con las competencias genéricas y profesionales, es decir, que respondan a las futuras condiciones laborales en las que se insertarán.

De este modo, comprender a las estudiantes de la ENRLBJ es una tarea obligada, ya que en la medida en que se obtenga información sobre el perfil

2

de las estudiantes, se estará en mejores condiciones de diseñar e implementar estrategias para fortalecer sus habilidades durante la formación, además de incidir en las políticas que atiendan las demandas contextuales. En la actualidad, se suman las demandas de índole laboral, social y tecnológica, por lo que se hace necesario —a través de la investigación— identificar aspectos básicos que tienen una influencia directa en el desempeño de las estudiantes, como su trayectoria escolar, hábitos de estudio, características culturales y económicas que integran el logro educativo.

La formación docente

2

Los retos y tensiones actuales alrededor de la profesión docente, generados en la última década (2010-2019), han traído consigo una disminución significativa en las solicitudes para ingresar a la educación Normal. Tradicionalmente, la docencia era considerada una profesión prestigiosa y de gran demanda. Según Nieto (2009), contaba con un alto número de jóvenes que deseaban ingresar al magisterio porque era una carrera que garantizaba un empleo e ingresos seguros, así como prestaciones laborales atractivas, además de aspirar a escalafones y estímulos económicos, como la llamada Carrera Magisterial. Hoy en día (2022) se busca resignificar la profesión, por lo que es trascendental cuidar cada uno de los procesos formativos y administrativos.

La formación docente se entiende como el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento sociopedagógico de los docentes, que comienza debidamente con la formación inicial y se desarrolla de manera continua durante el desempeño profesional. Así como se señaló en la reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe, en Kingston, Jamaica, en 1996:

11

La profesionalización del docente implica la necesidad de atender las necesidades de aprendizaje específico de cada alumno y asumir la responsabilidad por los resultados. Este es un desafío que debe ser enfrentado en las difíciles condiciones en que viven y laboran la mayor parte de ellos en la región. Requiere, por lo tanto, de un proceso que tiene dimensiones político-normativas,

técnicas, financieras y administrativas. Es también un proceso de dimensiones sociales y culturales que demanda políticas públicas, la participación de los actores de la sociedad civil y el protagonismo de los educadores, la valorización del docente se logrará reforzando su saber profesional específico para que su autoridad se base en su capacidad para resolver los problemas educativos de la población. [SEP, 1997, pp. 21-22]

En este proceso de formación docente es posible reconocer dos momentos: el inicial y el laboral. En efecto, existe una fase previa: la biografía escolar de los aspirantes a ingresar a la carrera docente, la cual tendría una repercusión significativa en la construcción de la identidad profesional. Se encuentran investigaciones (Casillas *et al.*, 2001; Nieto, 2009; Yáñez *et al.*, 2014) sobre el tema de elección de carrera que señalan que —para los estudiantes de nuevo ingreso, del listado de prioridades— la formación docente representa comúnmente una segunda opción para ingresar a una licenciatura. Así, la elección de carrera no depende de tradiciones o creencias de las familias, sino de las ideas del interesado sobre sus deseos de desarrollo profesional.

Para los investigadores en ese tópico (Casillas *et al.*, 2001), los *habitus* según Bourdieu y Wacquant (1995), o la conciencia práctica, en la acepción de Giddens (1995), no sólo influye sobre los tipos de decisiones que se adoptan, sino también sobre los modos en los que éstas se toman. Finalmente, la elección de una licenciatura debe estar más enfocada en el espacio y el tiempo en los que la persona se encuentra para tomar la mejor decisión. Cabe mencionar que la docencia no siempre será una de las primeras opciones para la elección de carrera, debido a los grandes desafíos de apostar hacia la profesionalización docente, creando configuraciones de identidad y, sobre todo, el desarrollo profesional para la vida laboral.

2

Como se ha referido, las EN son las principales instituciones encargadas de la formación docente en México. Su historia es muy particular, puesto que, en un principio, no eran concebidas como instituciones de educación superior (Yáñez *et al.*, 2014). Fue a partir de 1984, con el cambio del plan de estudios, que les solicitaron a todos los aspirantes a ingresar a las EN que acreditaran sus estudios de educación media superior.

En un principio, este requisito causó controversia. Los estudiantes con mejores condiciones económicas tenían más ventajas que los de bajos

recursos, puesto que las oportunidades para una educación a nivel superior siguen siendo escasas. Ahora, una vez concluida la educación media superior, los estudiantes que tienen la posibilidad de continuar sus estudios disponen de más opciones para ingresar a otra licenciatura distinta a la normalista. Cuando el estudiante se encuentra en la disyuntiva de elegir una carrera universitaria, echa mano de las estrategias familiares de reproducción (Bourdieu y Passeron, 2009). Estas implican, por un lado, las capacidades familiares para mantener al estudiante durante su formación y, por el otro, el desempeño que éste vaya presentando durante su carrera universitaria.

Por ende, esta investigación se fundamenta en el capital cultural desarrollado por Bourdieu con la intención de tener una unidad de medida para diferenciar a los estudiantes, de acuerdo con sus disposiciones culturales y no sólo económicas. En el campo de la educación, aquellas se expresan a través de recursos y saberes incorporados en los individuos. Los aspirantes más dotados de estas disposiciones culturales tienen mayores oportunidades de triunfar y obtener beneficios sociales por su propio mérito (Casillas *et al.*, 2001).

En consecuencia, se requiere conocer y analizar las características de las estudiantes que ingresan a la ENRLBJ, puesto que a partir de ello se pueden establecer mecanismos de apoyo durante su formación docente.

Metodología

La metodología para esta investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio, el cual sugiere el tratamiento de datos estadísticos para la comprensión del fenómeno. Según Tamayo (2007), este enfoque consiste en el contraste de teorías existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de las mismas. Entonces, se debe conseguir una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Por consiguiente, para realizar estudios cuantitativos es indispensable contar con una teoría construida.

Por otra parte, es un estudio de corte transversal, para comprender el comportamiento de los datos sobre el perfil de ingreso a la educación normal rural. Se utiliza un tipo de diseño no experimental y se aplica un cuestionario para caracterizar a la población. El universo y muestra de estudio

se conformó por 145 estudiantes que ingresaron a la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ), en Panotla, Tlaxcala: 80 estudiantes de la generación 2021, y 65 de la 2022.

El instrumento aplicado se denomina “Ficha de la alumna”. Fue elaborado por un equipo de docentes responsables del área de tutoría de la ENRLBJ, y ha sido aplicado por seis años consecutivos. En cada momento de la aplicación, se le han realizado las mejoras sugeridas tanto por los responsables del área como por el personal docente.

El cuestionario consta de 86 ítems, integrados en 7 variables establecidas en el guion de entrevista (sociodemográficas, económicas, vocación docente, académicas, expectativas en la formación docente, hábitos de estudio y prácticas socioculturales), aplicado a las estudiantes participantes en la presente investigación. Las variables han sido construidas a partir de las propuestas de tutoría realizadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), haciendo las respectivas modificaciones de acuerdo con el contexto de la institución.

Estas variables consideran los siguientes aspectos:

1. La variable sociodemográfica explora las condiciones generales de la población estudiada: edad, género, estado civil, entidad de procedencia y condiciones de salud. La identificación de estos datos sirve para distinguir algunos antecedentes diferenciadores de las estudiantes en las Escuelas Normales Rurales.
2. La variable económica aporta información sobre las condiciones del nivel de vida de la estudiante. Para el caso de la Escuela Normal, estos datos se vinculan con la elección de la carrera, además se obtiene información sobre los ingresos económicos de la familia, dependencia económica, ocupación de los padres y tipo de vivienda.
3. La variable vocación ahonda en los motivos y factores que las llevaron a elegir la carrera. Conocer esta información es esencial para la implementación de estrategias que estimulen la permanencia, pertenencia e identidad docente.
4. La variable académica ofrece información sobre la trayectoria escolar de las estudiantes. Incluye datos sobre la escuela de procedencia,

tipo de institución, tipo de especialidad cursada en la educación media superior, promedio escolar, año de egreso.

5. La variable sobre expectativas de la formación docente profundiza en las creencias de las estudiantes sobre las concepciones y configuraciones que se han hecho sobre la profesión docente.
6. La variable hábitos de estudio permite una aproximación a la identificación de costumbres y condiciones para el aprendizaje. Se indagan aspectos como tiempo para el estudio, dedicación, recursos materiales, técnicas de estudio y valoración de las habilidades intelectuales. Esta es una variable relevante, ya que los datos que se obtengan son un latente pronóstico del éxito académico.
7. La variable prácticas socioculturales indaga sobre las actividades que realizan las estudiantes en su tiempo libre, sus intereses y aficiones particulares.

Los instrumentos se aplicaron durante la semana del curso de inducción en los años 2021 y 2022, como parte del proceso de ingreso a la ENRLBJ, mediante una entrevista personalizada, con la intención de recabar la información necesaria de las estudiantes. La entrevista se realizó por los docentes que cumplen funciones de tutores y que están inmersos en las actividades académicas. Esta entrevista es el primer contacto que tienen las alumnas en un ambiente que permite detonar sus expectativas y, al mismo tiempo, vislumbran el panorama desde el punto de vista académico y profesional de la institución.

La sistematización de la información y el manejo de los datos se ejecutó por medio del programa estadístico SPSS statistics versión 21. Cada uno de los ítems analizados dio cuenta de las características de las estudiantes.

Resultados

Los resultados se presentan organizados de acuerdo con las siete variables. Se enuncian en orden y por generación: primero la 2021 y enseguida la 2022. En la mayoría de los ítems sólo se muestran los porcentajes más altos.

Variable sociodemográfica

2 De acuerdo con los datos obtenidos y las características particulares de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ), el 100% de la población estudiada son mujeres. En su mayoría, la edad oscila entre los 17 y 22 años: el grueso de la matrícula (en un 78%) comprende la edad establecida como la común en nuestro país para acceder a la educación superior: 18 años. Se observa, en un 6%, la incorporación de estudiantes a la formación profesional con más de 22 años de edad.

Las estudiantes normalistas de nuevo ingreso se caracterizan, en su mayoría, por ser jóvenes sin responsabilidades sociales, como tener hijos, dependientes económicos o estar casadas. En la generación 2021, el 87.5% son solteras; en la generación 2022, este porcentaje se incrementa significativamente al ser el 98% quienes poseen este estatus civil. El porcentaje de estudiantes que ingresan de la generación 2021, que son madres de familia, es de 3.7%.

Situación de salud

Para la generación 2021, el 20% de las estudiantes muestran una situación de salud con padecimientos de vista, colitis, migraña, hipotiroidismo; menos de la mitad reciben tratamiento. El 8% han estado hospitalizadas en alguna ocasión. El 7.5% han recibido algún tipo de tratamiento médico o psicológico a lo largo de su vida. Sólo el 2.5% cuenta con seguro médico.

En la generación 2022, el 23% de las estudiantes tiene una enfermedad, principalmente de tipo respiratorio (6%), anemia, pie plano y cadera (3%) y, en menor proporción, ansiedad y problemas estomacales; el 7.6% ha recibido tratamiento específico para alguna de esas enfermedades. El 24% ha recibido algún tipo de tratamiento médico o psicológico en su vida; el 20% específicamente psicológico, el 9% con problemas de depresión; esto puede entenderse como algo derivado de la pandemia y del encierro que tuvieron las estudiantes. Con respecto al seguro médico, el 30% cuenta con ello.

Variable económica

2 Los principales resultados acerca de esta variable muestran que las estudiantes tienen una dependencia económica de sus padres. Se observa que las familias de las cuales provienen tienen un ingreso limitado. El ingreso familiar en las dos generaciones va de \$1,000 a \$3,000 mensuales (73%, en la 2021, y 42%, en la 2022). Sólo para la 2022, 17% con ingresos de \$3,000 a \$5,000. Este aspecto se puede relacionar con la ocupación de los padres: un 69% se dedican al campo; 25% son obreros, albañiles, empleados, y sólo un 6% de los padres se desempeña en una profesión. En el 91% de las familias, el ingreso depende de una o dos personas. El 62% tiene que mantener a tres o cuatro personas; son condiciones similares en las dos generaciones, 2021 y 2022.

En un 67%, las estudiantes viven con sus padres; algunas más con uno solo de sus padres, sus abuelos o tíos. La estructura familiar se ha diversificado; algunas estudiantes provienen de familias monoparentales. El 16% de las estudiantes de la generación 2021 señalan que sus padres están divorciados; el 11%, que uno de los padres falleció. Por su parte, en la generación 2022, el 20% de sus padres están en proceso de divorcio o divorciados; el 6% señala que alguno de sus padres tiene una enfermedad y con ese mismo porcentaje que uno de los padres falleció.

2 Con respecto al tipo de vivienda donde habitan, el 62% de las estudiantes de la generación 2021 señalan que es propia, y de la 2022, sólo el 58%. En el otro porcentaje se ubican las viviendas rentadas: 17 y 15%, respectivamente; y prestadas: 18 y 24%, respectivamente. Además, las casas cuentan con piso y techo de cemento: 53 y 64%, respectivamente; con piso de loseta y techo de cemento: 10 y 16%, respectivamente; y sólo para la 2021 el 11% con piso de tierra, block y techo de lámina. En ambas generaciones predominan las viviendas con sólo dos cuartos para todas las actividades, lo que indica que las condiciones de vivienda no son las más adecuadas por el número de personas que las habitan (de tres a cinco). En su mayoría, las viviendas de las estudiantes cuentan con bienes y servicios básicos, como energía eléctrica: 98 y 100%, respectivamente; agua potable: 93%, en ambas generaciones; y drenaje: 77 y 84%, respectivamente. Sólo un 8 y 20%, respectivamente, señaló contar con televisión por cable.

Por lo que se refiere a los Estados de procedencia, las cifras cerradas muestran que el 42% de las estudiantes son de Tlaxcala, 16% de Puebla, 14% de México, 9% de Guerrero, 6% de Veracruz, 5% de Hidalgo, 2% de Morelos, 2% de Oaxaca y el 1% de Ciudad de México; esto en cuanto a la generación 2021. En cuanto a la generación 2022, el 52% son de Tlaxcala, 13% de Puebla, 7.6% de México, 6% de Veracruz, 6% de Hidalgo, 3% de Morelos, 1.5% de Oaxaca y 1.5% de Ciudad de México.

Variable vocación

En las dos generaciones expresan comentarios vocacionales como el querer ser maestras, porque desean aprender a enseñar; les gusta apoyar a los niños, ha sido su sueño desde niñas, quieren ayudar a la sociedad, ser como los maestros que tuvieron en la escuela primaria o porque quieren ser ejemplo para sus alumnos.

En relación a la concepción que tienen sobre lo que significa una maestra, refieren que es una persona que ayuda a los niños, a la sociedad, quien enseña y motiva, la que posee el conocimiento, es guía y ejemplo de vida.

Con respecto a su percepción acerca de los docentes, los porcentajes más relevantes apuntan a que, en ambas generaciones, la mayoría (53%) valora que el docente domine su asignatura. El 90% considera que el docente se conduzca de manera ética. En cuanto al ítem de que el docente se preocupe por sus estudiantes y no sólo por la asignatura, el porcentaje difiere en ambas generaciones: en la 2021 es del 46%, mientras que en la 2022 es menor, un 37%.

Variable académica

Entre los resultados más significativos, en ambas generaciones, más del 98% realizaron sus estudios en escuelas públicas. El 26% (2021 y 2022) con especialidad en administración o ciencias sociales; en ciencias básicas e ingeniería, el 7.5% (2021) y el 21% (2022) y en ciencias biológicas y de la salud, 13% (2021) y 21% (2022).

Los estudios los realizaron en el Colegio de Bachilleres, 41% en ambas generaciones; en bachillerato general, 11% (2021) y 23% (2022). Sobre los porcentajes obtenidos de las estudiantes que terminaron sus estudios de educación media superior, en el ciclo escolar inmediato, fueron de 58% (2021) y 50% (2022).

En el tema de los promedios obtenidos en educación media superior, en un rango de 8 a 8.9, 44% (de la generación 2021) y 41% (de la 2022); con promedio de 9 a 9.8, 37% (en ambas generaciones). El promedio inferior a 8 fue de un menor porcentaje.

En ambas generaciones, las asignaturas que más se les dificultan son las relacionadas con las matemáticas, inglés, historia, español y geografía. Como resultados generales, con porcentaje mayoritario, obtuvimos que refieren tener buena comprensión lectora sólo el 36% (2021) y el 78% (2022). El mismo porcentaje de estudiantes de la generación 2021 consideran tener buena expresión oral (36%); sin embargo, para la 2022 debe fortalecerse, puesto que el 50% valora que es regular. Con respecto a si aprecian como buena su expresión escrita, el 56% —de la 2021— la juzga así, y de la 2022, el 62%. Sobre cómo valoran el pensamiento lógico matemático, sólo el 32% de la generación 2021 señala que es bueno, a diferencia de la 2022 donde el 54% lo refiere como regular. En relación a la competencia científica, ambas generaciones la consideran como regular con porcentajes de 70% (2021) y 50% (2022). Finalmente, sobre cómo valoran sus conocimientos históricos, el 59% de la generación 2021 menciona que son regulares; y con esta misma regular valoración, el 64% de la 2022.

Variable expectativas de la formación docente

Dadas las condiciones socioeconómicas de las estudiantes, es lógico pensar que su interés por estudiar en la ENRLBJ es, en parte, por las facilidades que se les otorgan, así lo refieren los porcentajes mayoritarios de 76% de la generación 2021 y 77% de la 2022. Ahora bien, si su interés es en específico por la licenciatura que ofrece la institución tenemos el 76% (2021) y el 69% (2022); y sobre si su interés ha sido por el nivel académico de la Institución está el 60% (2021) y 67% (2022).

Para ingresar a la institución, supieron acerca de ésta por familiares: 56% (2021) y 60% (2022). Otras más señalaron que fue por la información en Internet: 20% (2021) y 30% (2022).

Sus principales respuestas sobre lo que más les atrae de iniciar sus estudios en la ENRLBJ giran en torno a: querer ser docente, lograr obtener un título, enseñarles a los niños y tener una profesión que les agrada. En menor proporción indican que los atributos que más les llaman la atención han sido por la modalidad de internado y por los beneficios que les proporciona la institución.

Por último, en la variable de expectativas, sobre el referente de si antes de iniciar sus estudios tenían alguna preocupación, el 49% de las estudiantes de la generación 2021 asintió, y por la 2022 fue el 36%. De estos porcentajes, refieren que les preocupa estar lejos de su familia o de alguno de sus integrantes el 25% (de la 2021) y el 13% (2022). Señalan que les preocupa no poder con las actividades académicas el 6 y 8%, respectivamente. Su preocupación sobre la cuestión política del comité estudiantil: 3 y 6%, respectivamente.

Variable hábitos de estudio

En relación con las estrategias que emplean para estudiar, se encuentran similitudes en ambas generaciones: el 87% refiere dedicar dos horas o más a realizar tareas; 52% menciona estudiar dos horas o más. En relación a la mejor hora para estudiar, 45% prefiere en la tarde, 35% durante la mañana y 18% en la noche; con respecto al lugar de estudio, 75% decide en cualquier sitio de su vivienda y 21% eligen estudiar a solas.

Sobre el ítem referente a algún tipo de apoyo para estudiar, 66% respondieron que nadie las apoya, 26% piden apoyo a sus hermanos o padres, 4% recurren a un maestro. Estos porcentajes son similares en ambas generaciones. Acerca de la manera en cómo estudian: 29% realizan un subrayado; 26% elaboran un resumen; 15% utilizan esquemas; 19% sólo memorizan; 5% un poco de todas las anteriores; en ambas generaciones son cifras análogas.

La motivación es importante para el cumplimiento de las metas. El 42% de la generación 2021 y el 32% de la 2022 mencionan a su familia como

motivación; 40 y 45%, respectivamente, refieren tener motivación de padres y hermanos para seguir estudiando; el 3 y el 21%, respectivamente, señalan que nadie las motiva.

En relación al trabajo en el aula, los porcentajes mayoritarios son los siguientes: el 61% de la generación 2021 se adapta a las condiciones que se establezcan para trabajar en el aula y el 63% de la 2022. Si prefieren trabajar con una compañera, hay similitudes en los porcentajes en ambas generaciones, 15%; trabajo en equipo, 6% (2021) y 15% (2022); y si trabajan mejor de manera independiente, 19 y 16%, respectivamente.

Variable prácticas socioculturales

La última variable arrojó los siguientes resultados: en su tiempo libre las estudiantes prefieren leer son el 24 y 36% de las generaciones 2021 y 2022, respectivamente; escuchar música, 24 y 8%, respectivamente; hacer deporte, 15 y 19%, respectivamente. En menor proporción, hacer manualidades, bailar y ver televisión.

Los rasgos del perfil de ingreso mostrados en estos resultados influyen en la formación inicial docente, sobre todo, para identificar el contexto, las fortalezas y áreas de oportunidad. Podemos señalar que estos rasgos no son estáticos, decisivos o determinantes, sino que son la base para un cambio que se puede lograr durante los cuatro años de formación docente en la institución.

Discusión

Este apartado permite hacer un análisis de los resultados obtenidos en el instrumento aplicado al ingreso de las futuras docentes en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ), de Panotla, Tlaxcala. Con base en nuestra experiencia personal y a partir de los hallazgos o logro de los perfiles de egreso del nivel medio superior, podemos argumentar que los rasgos del perfil de ingreso encontrados en las estudiantes de la ENRLBJ tienen relación con el rendimiento académico. El tiempo destinado a las actividades escolares se disminuye en aquellas que trabajan, que atienden a un integran-

te de la familia con problemas de salud o asumen la maternidad a temprana edad. Algunas más se convierten en jefas de familia cuando uno de los padres ha fallecido o están divorciados. Todas estas son situaciones que restan parte del tiempo destinado a estudiar, realizar tareas o asistir a clases. Aunque la ENRLBJ es una institución para mujeres con modalidad de internado, hay alumnas que llegan a ausentarse de la institución para apoyar a su familia.

Existe una influencia directa en los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que las estudiantes lograron en la educación media superior con el inicio de su formación docente, puesto que representan la base a partir de la cual se irán construyendo los nuevos saberes docentes. Estos modelos iniciales les permitirán desarrollar una formación sólida y satisfactoria. Sin embargo, este cúmulo de saberes también sirve para identificar aquellas áreas del saber que no han podido ser consolidadas y que les pueden representar un reto.

2 Acentuamos que las estudiantes de nuevo ingreso en la ENRLBJ, de las generaciones 2021 y 2022, son mujeres, la mayor parte de ellas tienen entre 17 y 22 años de edad. Si bien el grueso de la matrícula, en un 78%, comprende la edad establecida en nuestro país como la común para acceder a la educación superior, 18 años, como lo refieren los resultados de la investigación sobre la población universitaria realizada por Casillas (*et al.*, 2001). No obstante, se observa en un 6% la incorporación de estudiantes a la formación profesional con más de 22 años de edad. Este último dato es reflejo de las condiciones contextuales de las que provienen y del cambio de la política pública del Estado, en la intención de generar políticas inclusivas y equitativas.

2 La mayoría de las estudiantes son solteras y sin hijos. Existe un porcentaje bajo de madres de familia (por ejemplo, los resultados mostraron que el porcentaje de estudiantes que ingresan de la generación 2021, que son madres de familia, es de 3.7%) con uno y hasta dos hijos. Un dato importante es que cuando inician sus estudios tienen que separarse de ellos, por la modalidad de internado de la ENRLBJ. Por consiguiente, el hijo o los hijos se quedan al cuidado de sus abuelos y, en ocasiones, por la lejanía del hogar no es posible tenerlos cerca. Aunque esta separación les llega a causar cierta nostalgia tanto a las madres como a las familias, sus deseos de superarse son más fuertes. Al respecto, Hernández-Pérez y Romero (2011), señalan que

las madres que estudian una carrera universitaria tienen una mayor responsabilidad, debido a que adquieren otras obligaciones. Si se considera el hecho de que la maternidad es una condición complicada en mujeres adolescentes, se vuelve aún mayor en aquellas que cursan una licenciatura, pues al igual que a las demás se les exige esfuerzo y dedicación.

La mayoría son hijas de campesinos, obreros o empleados, cuyas familias obtienen ingresos económicos limitados. Dadas las características del internado, servicios asistenciales y becas que ofrece la ENRLBJ, las motivan sus familiares, quienes ven en la institución la oportunidad para que ellas accedan a la educación superior.

Por ende, el factor económico es determinante al momento de elegir estudiar en la ENRLBJ, puesto que la mayoría de las estudiantes provienen de familias con ingresos menores a \$3,000 mensuales, producto del trabajo de uno o dos integrantes de la familia, con más de dos hijos, por lo que con ese capital difícilmente pueden solventar los estudios a nivel superior de estos. A causa de esto es que este tipo de instituciones de gobierno cumplen con el propósito de su creación: proporcionar educación a familias de escasos recursos y ofrecer estudios superiores a quienes tengan el interés por continuar su preparación y a quienes el costo de sus estudios les representa un obstáculo.

En efecto, el aumento en la cobertura educativa en este nivel trae como correlato la existencia de una mayor desigualdad en el perfil de los estudiantes que acceden a las universidades públicas. No obstante, De Garay *et al.* (2003) sostienen que la masificación de la matrícula en educación superior es un proceso generalizado en todo el mundo. Los resultados de dichos investigadores sobre quiénes, cómo y en qué condiciones ingresan a la educación superior revelan que los perfiles de los jóvenes mexicanos son heterogéneos por sus circunstancias, es decir, son estudiantes no tradicionales. Así como se inscriben jóvenes provenientes de la clase media y de la burguesía nacional, cada día es frecuente encontrarse con estudiantes que provienen de familias de escasos recursos económicos con bajos niveles de escolaridad. También refieren con certeza que la política pública mexicana ha puesto en marcha estrategias para que los jóvenes del país accedan a la educación superior a través de becas de manutención; sin embargo, resultan insuficientes y generan otro tipo de desigualdades.

8

Jama y Cornejo (2016) refieren que existen factores que ayudan a contrarrestar las condiciones socioeconómicas adversas. Dentro de estos se encuentran la estabilidad emocional en el hogar y el apoyo de los padres en las actividades escolares. En este caso, la condición de Normal Rural y las características propias de gratuidad y manutención de las estudiantes son un factor para contrarrestar sus condiciones socioeconómicas; además —como han referido ellas en el cuestionario— existe la motivación extrínseca de los padres y familia, en general, para alentarlas a concluir sus estudios. A diferencia de otras generaciones, la mayoría de estudiantes de las generaciones 2021 y 2022 quieren ser maestras por convicción, cumplir sus sueños, desean ayudar a la sociedad, acompañar en el aprendizaje a los alumnos e, inmerso en todo ello, también la superación personal.

Con respecto al tema de la salud, antes de su inscripción, la estudiante debe presentar estudios médicos de biometría hemática, examen torácico-pulmonar y cardiovascular, para tener completos sus antecedentes. Estos son analizados y resguardados por los médicos de la institución. No se rechaza a ninguna estudiante por su condición de salud, a pesar de haber encontrado en generaciones anteriores algunas con trastornos psicológicos, problemas de lenguaje, de la vista, enfermedades del corazón, problemas neurológicos, cáncer o episodios de pérdida de la memoria. Por ejemplo, en este último caso, se buscó el apoyo del familiar para que la asistiera en sus acercamientos a la práctica, se solicitó también al tutor el debido control médico y su seguimiento puntual para evitar estos episodios, además del apoyo de los docentes y sus asesores de práctica respectivos. En generaciones anteriores, todas las estudiantes que han presentado alguna enfermedad han concluido sus estudios de manera satisfactoria.

2

Volviendo al análisis de resultados, las condiciones de salud de las estudiantes se ven diferenciadas entre una generación y otra. Por un lado, la generación 2021 refiere problemas de la vista, colitis y migraña; asimismo, se encontraron problemas de anemia, generada muy posiblemente por una alimentación poco nutritiva. Como lo refiere Rivera (2017) en el *Informe de las condiciones de salud en México*, la carga atribuible a dietas inadecuadas contribuye a la existencia de enfermedades en México, además de que se muestra una gran heterogeneidad de las enfermedades en las diferentes entidades federativas, en los Estados más pobres y en los grupos más vulne-

2

rables (población indígena, zonas marginadas rurales y urbanas); las enfermedades, que en el promedio nacional parecían haber perdido peso, cobran relevancia.

Por otro lado, en la generación 2022 se detectaron en las estudiantes problemas respiratorios, estomacales, ansiedad y depresión, enfermedad que no había sido registrada en el pasado. Muy seguramente estas últimas se han originado a partir de la pandemia durante los años 2020 y 2021, si reconocemos los efectos por el COVID-19 que afectó a toda la humanidad. A partir de la declaratoria a nivel nacional de permanecer en sus casas y evitar cualquier tipo de reunión social, se incrementaron las cifras con este padecimiento, como lo refieren Rodríguez-Hernández *et al.* (2021) en su estudio sobre la salud mental de los mexicanos durante la pandemia. Estos investigadores encontraron que las patologías más frecuentes fueron la depresión (36.3%) y ansiedad (37.7%). Estos resultados nos obligan como institución a implementar diversas estrategias para mejorar las condiciones de salud y las emocionales de las estudiantes.

La salud es una condición necesaria para realizar cualquier actividad, sea de trabajo, estudio o diversión, si no estamos sanos el rendimiento en nuestras actividades será por abajo de lo esperado. Para el caso específico de la formación inicial docente, si la estudiante no está sana, su rendimiento académico estará limitado. Debido a su ingreso económico, la mayoría de las estudiantes que han llegado a presentar algún tipo de enfermedad, no le han dado un seguimiento puntual, sólo se han atendido en aquellas situaciones de emergencia, como una fractura o cirugía. En la ENRLBJ se otorga orientación médica oportuna para que la estudiante dé seguimiento a su estado de salud, pues la institución dispone de servicio médico las 24 horas del día y los siete días de la semana, además se les inscribe al seguro facultativo en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

La vocación, entendida como el interés y motivación que tiene una persona para estudiar una profesión o un oficio, es un factor importante para identificar un área de interés, más no determinante, puesto que, si le agrada, será mucho más sencillo que ponga atención y todo su entusiasmo por aprender sobre su área. La vocación docente implica, además de lo anterior, mostrar interés por los niños, empatía hacia los demás, querer compartir los conocimientos con otros. Dentro de los hallazgos de esta investigación,

encontramos que la mayoría de las estudiantes de las generaciones 2021 y 2022 señalan tener convicción por la docencia, expresan querer enseñar a los niños, poner de su parte para que ellos aprendan, cumplir sus sueños de ser maestra, algunas inspiradas por un docente. Estas respuestas reflejan la disponibilidad que tienen para ser docentes.

La vocación es una variable que no llega a ser categórica durante la formación docente. Con base en la experiencia de otras generaciones, las estudiantes llegan sin que les entusiasme la carrera y terminan convencidas de ser maestras. Aunque no hemos realizado estudios al respecto, sí se ha observado que los primeros acercamientos a las escuelas primarias son decisivos para que ellas empiecen a cambiar esa negación de ser docentes al encariñarse con los niños, por su deseo de quererles enseñar y apoyar en su vida. Lo que sea que les haga cambiar de idea, seguramente, sí se llegan a identificar con las historias de los niños y las comparan con las que ellas vivieron en su infancia. La mayoría de las estudiantes de las generaciones 2021 y 2022 quiere ser docente porque les interesa enseñar, apoyar, guiar a los niños, ayudar a los demás y aportar su conocimiento a la educación.

En generaciones anteriores a las del presente estudio, al inicio del primer semestre, se les preguntaba a las estudiantes si querían ser maestras, ellas respondían que estaban en la institución por las facilidades que ofrecía en el aspecto económico, pero la docencia no era lo que ellas querían estudiar, se sintieron obligada por sus padres o simplemente no fueron aceptadas en la escuela de su preferencia; sin embargo, estas expectativas fueron cambiando durante su estancia en la institución. Podemos relatar, por algunos cuestionarios aplicados cuando están a punto de egresar, que su concepción por la docencia cambia, al referir frases como «si volviera a elegir estudiar», «sería nuevamente estudiante normalista de esta institución».

El área de especialización que adquieren las estudiantes durante la educación media superior es muy variada: ciencias sociales y humanidades, administración, contaduría, informática, ciencias biológicas y de la salud, ciencias básicas e ingeniería, entre otras. En sí, éstas no representan una ventaja de una con respecto a otra en el desarrollo de las clases habituales en la institución, aunque sería importante contrastar las habilidades académicas que adquieren para focalizar las más apropiadas para la formación docente.

2

En la producción académica realizada por De Garay (2001), se señala que las condiciones del alumnado universitario en México se han modificado de acuerdo con las demandas de la sociedad actual. Se observa el aumento de la clase media en tamaño y posición, un aumento progresivo en la escolaridad de la población, así como un incremento de la presencia de las mujeres en la educación y el empleo. También señala dicho investigador que se han agudizado el riesgo y la incertidumbre que experimentan las nuevas generaciones ante la ocupación laboral.

Entonces, la variable académica nos permite identificar cuál ha sido el desempeño durante su vida escolar y la institución de educación media superior de la cual provienen. El promedio académico en ambas generaciones se ubica por arriba del 8.5 (de 8 a 9.8). Si bien el rendimiento académico referido al promedio obtenido no refleja, muchas de las veces, lo que realmente ha aprendido un estudiante, sí se deben tomar en cuenta otras variables para ello; como bien señalan Piñero y Rodríguez (1998, citados en Edel-Navarro, 2003), la riqueza del contexto del estudiante tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. A partir de ello, reconocemos que la influencia de la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de las estudiantes.

47

El primero de los diez rasgos del perfil de ingreso (ver la Introducción de este capítulo), establecido en el plan de estudios 2018 (DGESPE, 2018), precisa que «El aspirante deberá manifestar interés por la enseñanza, satisfacción por el trabajo con los niños y niñas, y preocupación ante los problemas sociales y educativos de su entidad, de México y del mundo», aspecto por demás referido en la mayoría de las estudiantes en las dos generaciones, por ejemplo: «[...] desde secundaria me di cuenta que era profesión que quiero para mi vida, considero que tengo vocación para ello y quiero ser una de las mejores maestras». Otro comentario al respecto dice: «[...] El docente ocupa un papel importante en construir un alumno con buenos conocimientos, y yo quiero ayudar y enseñar lo que sé». Con respecto al segundo de los diez rasgos que apunala el perfil de ingreso (DGESPE, 2018): «Poseer capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida», encontramos expresiones de las estudiantes como: «[...] Me gusta aprender cosas nuevas y me gusta compartir lo aprendido con las

15

15

demás personas, me gustan los niños, me gustaría poder apreciar como otras personas aprenden gracias a mí».

Las respuestas de la variable expectativa de la formación docente deben ser conocidas y analizadas por toda la comunidad escolar de la ENRLBJ, no sólo por los docentes, pues en éstas se puede reconocer qué es lo que esperan las estudiantes que les puede ofrecer la institución en el aspecto académico, de servicios, infraestructura. En síntesis, la población de estudio quiere prepararse en la ENRLBJ por la licenciatura, los servicios que proporciona y el nivel académico que registra.

En relación con las preocupaciones que tienen, las estudiantes manifiestan, principalmente, la lejanía de la familia. Este dato resulta significativo, ya que el rendimiento académico está influenciado por la motivación que ellas reciben de su núcleo familiar. Para la institución es una situación que se debe trabajar en la tutoría, pero también en los demás espacios académicos, talleres y actividades deportivas, para lograr una inserción a la escuela de la mejor manera.

Hay otras estudiantes a quienes les inquieta no cumplir con las actividades normalistas. Todo es nuevo para ellas y empezarán a conocer la dinámica que se establece en la academia de docentes, la forma de trabajo que cada uno de los maestros tiene, los reglamentos y acuerdos a cumplir.

Algunas alumnas expresan su temor por la cuestión política del comité estudiantil. Sobre esto, las escuelas normales rurales en el país pertenecen a la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México. Ésta es una de las organizaciones estudiantiles con mayor actividad a nivel nacional. Tiene su origen con el proyecto educativo y social posrevolucionario, impulsado en la época del gobierno de Lázaro Cárdenas. Los temores de las alumnas son en relación a las marchas y actividades políticas que realizan tanto en el Estado como en otras entidades del país. Hay otras estudiantes que desconocen sobre esta Federación y quienes lo refirieron es porque lo conocen por su familia o amistades.

2

La variable hábitos de estudio ayuda a tener una aproximación con respecto a la identificación de costumbres y condiciones para el aprendizaje. Esta es una variable relevante, ya que los datos que se obtuvieron son de un valioso pronóstico para el logro académico del perfil de egreso. Por supues-

2

to, se indagaron aspectos como tiempo de dedicación al estudio, recursos, materiales, técnicas de estudio y valoración de las habilidades intelectuales que presentan. Así, las estudiantes destinan de una a dos horas de estudio diario, utilizan Internet y redes sociales limitadamente.

Valoración del estudio

El estudio realizado con el perfil de ingreso nos permite tener claridad en reconocer quiénes son nuestras estudiantes. Todas ellas jóvenes provenientes de contextos rurales de los Estados de Tlaxcala, México, Puebla, Hidalgo, Veracruz, principalmente; de familias de escasos recursos, con deseos de superación académica, cuyo obstáculo o limitación es su condición económica, por lo que, de no ser por los beneficios que les proporciona la ENRLBJ, no tendrían la posibilidad de acceder a una educación superior. A su corta edad, muchas de ellas han tenido que asumir la responsabilidad de su familia, ser el sostén económico y apoyo emocional al no contar con el respaldo de uno de los dos padres, por estar divorciados o haber sufrido la muerte de uno de ellos. Por diversos motivos, han desarrollado la resiliencia como una manera de afrontar las diversas situaciones que viven en la ENRLBJ: la separación de su familia, la exigencia académica y adaptación a nuevas condiciones de vida, la convivencia diaria y constante entre sus compañeras, la presión de su organización estudiantil y cumplimiento de las comisiones dentro y fuera del Estado de Tlaxcala, así como de manera interna con sus diversas carteras de Federación.

A partir del cuestionario aplicado podemos valorar cuáles de las variables tienen una mayor influencia en la formación inicial docente. Si bien es cierto que la variable sociodemográfica y económica son esenciales, llegan a ser parte de la historia de las estudiantes, ya que una vez que ingresan a la institución, continúan con sus estudios al tener resuelto el tema de la manutención, acceso a los servicios de salud, el acompañamiento de un docente tutor, para fortalecer su preparación académica y como apoyo en las diversas problemáticas que se les presenten, además de tener educación gratuita desde su ingreso hasta el proceso de titulación; en este último son mínimos los gastos que las estudiantes deberán cubrir.

Dadas las condiciones de confinamiento vividas durante los años 2020 y 2021, se observan cambios con respecto a problemas de salud mental en las dos generaciones investigadas. Encontramos la presencia de problemas de ansiedad y depresión con las de recién ingreso (2022). Este hallazgo les ha permitido a los tutores generar propuestas y actividades que apoyan a disminuir la ansiedad y depresión, desde la salud emocional.

Las condiciones de la modalidad de internado llegan a representar también un reto, puesto que se separan de su familia y durante el primer año de estudios no la verán, sobre todo, las *foráneas* (término que es empleado para referirse a estudiantes de Estados de la república diferentes a Tlaxcala) de la generación 2022, debido —entre otras responsabilidades— a las actividades que les son asignadas los fines de semana por su organización estudiantil, dentro de las que se encuentra la atención y cuidado de animales de corral, como borregos y cerdos, que se localizan en algunas áreas del terreno de la ENRLBJ. A fin de cuentas, la separación de la familia para la mayoría de ellas se supera con el tiempo y el anhelo de cambiar su futuro y el de sus familias.

Los resultados de este estudio nos permitirán fortalecer la formación inicial docente desde un enfoque humanista e integral. El plan y programas educativos contribuyen al logro de las competencias genéricas y profesionales a través de los trayectos formativos. Es cierto, hay talleres extracurriculares de español y matemáticas, únicamente se hace necesario fortalecer también los otros cursos, sin embargo, debemos insistir en considerar más las áreas de debilidad académica.

La difusión del perfil de ingreso (conocer quiénes son nuestras estudiantes) ha sido un ejercicio realizado con los docentes de la academia de primer semestre y los docentes tutores de éstas. No obstante, debe difundirse también con toda la comunidad escolar, a fin de resaltar la trascendencia del trabajo que se realiza en cada área y su influencia en la formación inicial docente.

Reflexiones finales

La Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ) tiene una condición imperativa para quienes deseen estudiar en la institución: que la aspirante sea de bajos recursos económicos. Sin duda, este requisito trae una connotación para sus estudiantes; sin embargo, de no ser por la ENRLBJ, la mayoría de ellas no tendría la posibilidad de estudiar una licenciatura, debido a que la institución, además de ser pública, ofrece hospedaje, alimentación, beca, una dotación mensual de artículos de higiene personal, uniformes y materiales de papelería para el desarrollo de sus prácticas docentes.

Todas las variables analizadas en el presente estudio han sido significativas, pero las que tienen más influencia en la formación inicial docente son la académica, expectativas sobre la formación docente, hábitos de estudio y prácticas socioculturales. La formación inicial docente debe entenderse en un sentido integral, no sólo en el aspecto académico. Es decir, la maestra deberá poseer habilidades artísticas y culturales que enriquezcan, en primera instancia, su perfil docente y que a partir de ello pueda compartir con sus futuros estudiantes el aprecio por la estética, las artes, la historia y las tradiciones de cada uno de los espacios en los que llevará a efecto su labor social.

Por lo anterior, la variable prácticas socioculturales se vuelve indispensable para fortalecer la formación integral. Como sucede en toda visión de crecimiento, se debe partir por identificar las prácticas que realizan las alumnas, en el caso de las generaciones 2021 y 2022, ha sido el gusto por leer, escuchar música, hacer deporte, hacer manualidades, bailar y ver televisión. Enseguida, se pueden implementar para ellas otras actividades artísticas y culturales. Actualmente, en la institución se encuentran los clubes de danza, rondalla y deportes, sin embargo, se pueden gestionar otros más que sean de su interés para su crecimiento sociocultural.

2

Las acciones que se presentan para los docentes e instituciones que los forman son desafiantes. Los cambios en el contexto macro refieren el aumento de responsabilidades y retos educativos, acomplejando la labor educativa. Si bien es cierto que existe una influencia entre los rasgos del perfil de ingreso para la formación inicial docente, estos no son concluyentes para determinar su preparación, puesto que, conociendo las debilidades académicas

micas que poseen, se pueden establecer estrategias adecuadas a partir de las cuales las estudiantes mejoren aquellos saberes y se potencialicen los nuevos conocimientos correspondientes a la licenciatura en la que se están formando.

Ha sido relevante identificar el perfil de ingreso de las estudiantes a cursar la Licenciatura en Educación Primaria, pues esto nos exige diseñar estrategias, acordes con los constructos teóricos, metodológicos e instrumentales, que les permitirán ir desarrollando su formación integral a la par con los acercamientos al contexto áulico, escolar y comunitario. Es necesaria la implementación de estrategias para que la formación inicial profesional sea pertinente y congruente, con base en las características que presentan las estudiantes. A partir de focalizar las áreas de oportunidad respecto al perfil de ingreso de las estudiantes, se observa que sus conocimientos históricos son regulares y que tienen dificultades con la comprensión lectora. Las matemáticas resultan otro reto para ellas, pues a la mayoría se le dificulta el pensamiento lógico matemático, sumado al poco desarrollo de la competencia científica. Las estrategias que se implementan en la ENRLBJ para mejorar el desempeño de las discentes, de manera inmediata, se enfocan en la apertura de dos talleres, uno de lectura y el otro de matemáticas, dirigidos a las estudiantes de los primeros semestres.

El área de tutoría, cuyo propósito principal es elevar la calidad académica del alumnado, tiene una tarea relevante en el fortalecimiento del perfil de ingreso. Para ello, se destina a un docente como tutor, quien acompaña a un grupo de entre tres a siete alumnas durante su estancia en la institución. Como propuestas, puede ser un tutor durante los primeros seis semestres y otro diferente que las acompañe durante el último año de su formación, o bien, tener diferentes tutores en cada ciclo escolar. Las estrategias que llevan a efecto los tutores empiezan con un diagnóstico individual, que les permite diseñar actividades individuales y grupales, para apoyarlas desde el ámbito académico y personal. En caso de requerir alguna orientación especializada, la alumna es canalizada para su atención personal. Algunas de las actividades propuestas para trabajar con las tutoradas están enfocadas a mejorar sus hábitos de estudio, puesto que dentro de los resultados de esta investigación existen áreas de oportunidad que se pueden potenciar.

Finalmente, las instituciones deben proponer nuevas formas de trabajo, estrategias y recursos en busca del logro educativo que, para el caso especí-

2

fico de la ENRLBJ de Panotla, Tlaxcala, es la formación de futuras profesionales que enfrenten un escenario más complejo y diverso, en el que deben lidiar con los requerimientos de un sistema que atiende las características de una reforma educativa, y ejercer la docencia como una profesión que no sólo se circunscribe al ámbito didáctico pedagógico, sino que su acción se sitúa en una compleja red de relaciones e interacciones que trascienden el aula y se ven influenciadas por una cultura escolar y magisterial matizada por factores externos de diversa índole.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant L. (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Ed. Grijalvo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 2ª Ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Casillas, M. A., De Garay, A., Vergara, J. y Puebla, M. (2001). Los estudiantes de la UAM-A, un sujeto social complejo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, 139-163.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- De Garay, A. (2003). El perfil de los estudiantes de nuevo ingreso de las universidades tecnológicas en México. *El Cotidiano*, 19(122), 75-85. <http://www.redalyc.org/pdf/325/32512209.pdf>.
- DGESPE (2018). Planes de estudios 2018. Licenciatura en educación primaria, en Centro Virtual de Innovación Educativa. Recuperado de: <https://ceviiedgespe.com/Page/index.php/planes-de-estudios-201>
- Dionicio-García, E. (2019) "Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación" Tesis de Maestría en Ciencias. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Sede Sur, Departamento de Investigaciones Educativas. Ciudad De México. Directora Dra. Guadalupe Alma Maldonado Maldonado.
- DOF (2012). *Acuerdo 649. Licenciatura en Educación Primaria. Plan 2012*.
- DOF (2021). Art. 9. Fracc. II Ley General de Educación Superior.
- Edel-Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2) p. 0. [fecha de Consulta 25 de octubre de 2022]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, V. M., y Lara-Barrón, A., y Pineda-Olvera, J., y Crespo-Knopfler, S. (2014). Perfil de ingreso de los alumnos de Enfermería, Facultades de Estudios

- Superiores Iztacala y Zaragoza, UNAM. *Enfermería Universitaria*, 11 (1), 11-18.
- Hernández, P. K. y Orozco, R. (2011). Embarazo en estudiantes de carreras universitarias. Consultado en <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/3053/2463>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jama, V. y Cornejo, J. (2016). Las condiciones socioeconómicas y su influencia en el aprendizaje: un estudio de caso. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. 2(1), 2016, pp. 102-117.
- Nieto, D. (2009). Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>
- Rivera, J. (2017). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición*, Instituto Nacional de Salud Pública. Primera edición. Cuernavaca, Morelos, México. ISBN 978-607-511-160-5
- Rodríguez-Hernández, C., Medrano-Espinosa, O. y Hernández-Sánchez, A. (2021). Salud mental de los mexicanos durante la pandemia de COVID-19. *Gaceta médica de México*, 157(3), 228-233. Pub 13 de septiembre de 2021.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1997). Recomendaciones de la Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Kingston, Jamaica, México: SEP, Cuadernos para la actualización del maestro.
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. 4ta edición. México: Editorial Limusa.
- Yáñez, A., Mungarro, J., y Figueroa, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de <https://docplayer.es/67030662-Los-cuerpos-academicos-de-las-escuelas-normales-entre-la-extincion-y-la-consolidacion.html>

2. La convivencia escolar: hacia una integración de valores en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”

GILGAMÉS ZEMPOALTECA GONZÁLEZ*

MARINELLY QUIROZ MACÍAS**

OLIMPIA MALDONADO BAUTISTA***

MELINA CANO CORONA****

Resumen

En este estudio presentamos una visión sobre la convivencia, un tema pertinente y vigente en cualquier comunidad educativa. La Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” es una institución formadora de docentes. Desde su fundación, ha permanecido la modalidad de internado para mujeres. Durante décadas, las circunstancias, los espacios, la diversidad de orígenes del alumnado, que proviene de otras entidades federativas y de la misma entidad, así como la dinámica de su organización estudiantil han sido determinantes para generar una problemática en la convivencia entre jóvenes estudiantes. La práctica de valores por las alumnas normalistas es fundamental, pues es el eje rector de convivencia en un internado. Asimismo, el interés por esta investigación surge al considerar que las futuras profesoras contribuirán en la formación de valores y ciudadanía en niños de educación primaria.

Palabras clave: *Convivencia escolar, práctica de valores, jóvenes normalistas.*

* Maestro en Desarrollo Educativo. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3070-401X>

** Doctora en Investigación Educativa. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5579-5993>

*** Maestra en Desarrollo Educativo. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7356-813X>

**** Maestra en Desarrollo Educativo. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4172-5705>

Introducción

El capítulo es resultado de una investigación educativa en el que se aborda el problema de la convivencia inadecuada entre las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ). El objeto de estudio se indaga por medio de la metodología cuantitativa, técnicas de investigación (como la observación, la encuesta, la investigación documental) e instrumentos (como el cuestionario), insumos que permiten establecer la identificación, caracterización, análisis y sistematización del mismo.

La ENRLBJ (ubicada en el municipio de Panotla, Tlaxcala) es una institución formadora de docentes, con una trayectoria muy sólida de generaciones de alumnas que se preparan como profesoras, y que al paso del tiempo se ha consolidado por medio de su Licenciatura en Educación Primaria. Desde su fundación, en 1938, ha permanecido la modalidad de internado; sin embargo, en un periodo reciente, la convivencia no sana entre las normalistas ha sido la constante. Durante décadas, las circunstancias, los espacios, la diversidad de orígenes del alumnado —que provienen de otras entidades federativas y de la misma entidad—, así como la dinámica de la organización estudiantil han sido determinantes para que se genere esta problemática, que ha permanecido en el currículo oculto de la institución.

En este trabajo presentamos una visión sobre la convivencia escolar que intenta comprender dicha problemática, que tiene diversos matices. La convivencia insana deja vivencias negativas dentro de las aulas, dormitorios, comedor, entre otros espacios, que permanecen como testigos mudos de las conductas inapropiadas de algunas alumnas con falta de valores. La discusión y las reflexiones finales establecen que es un tema sobre el que se tiene que continuar investigando, pues quedan pendientes por resolver.

La práctica de valores por las alumnas normalistas es fundamental, pues es el eje rector de convivencia en un internado, como el de la ENRLBJ. Para este trabajo, la convivencia se entiende como una práctica relacional simétrica, cargada de acciones que demuestran los valores entre las personas. La convivencia escolar surge al considerar que las futuras maestras contribuirán en la formación de valores y ciudadanía en niños de educación primaria. En este sentido, Kohlberg (como se citó en Barra, 1987) refiere que la con-

vivencia consiste en una serie de principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento y mejorar las relaciones interpersonales entre iguales.

Asimismo, la convivencia es un referente formativo, debido a que las normalistas habrán de incorporarse como docentes transmisoras conscientes de una cultura ética y moral que promueva la interculturalidad crítica, inclusión, igualdad de género y cultura de paz. Todos estos principios están planteados en el marco normativo de la educación en México a través del artículo tercero constitucional, de la Ley General de Educación (emitida en el Diario Oficial de la Federación, DOF, acuerdo número 30/09/19), del plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, acuerdo número 14/08/22), en el plan y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica (DOF, acuerdo número 16/08/22). A su vez, tendrán que propiciar el desarrollo de competencias para la convivencia y para la vida en sociedad, que habrán de traducirse en valores, como el respeto, la tolerancia, el juicio crítico, la responsabilidad y el compromiso, entre otros, a quienes estarán educando.

Por ello, como estudiantes requieren de ejercer la responsabilidad de actuar con sentido ético y respetar la diversidad cultural de todas las integrantes de esta comunidad estudiantil. No obstante, esto no ha sido posible, pues coexisten relaciones humanas poco sanas debido al racismo, envidia, imposición arbitraria, generada por la no aceptación de aquellas jóvenes que provienen de otros Estados y que deben adaptarse con sus compañeras, aun teniendo diferencias sociales, culturales, étnicas, de género y lingüísticas.

En la ENRLBJ, la convivencia es un tema que involucra a todos quienes conformamos esta comunidad educativa. Con base en las evidencias observables en el trato diario, se generan conductas inapropiadas entre las alumnas, producto de las relaciones asimétricas de quienes ostentan el poder a través del comité estudiantil. Es decir, se conforman grupos que tienen pensamientos y actitudes radicales, asociados a su ideología política (comité estudiantil). Por lo que se ejerce coerción constantemente entre el alumnado, tanto en acciones como en la conducta. Se dan con frecuencia casos de comportamientos negativos: intriga, falta de respeto, ofensas, maltrato, lo cual no permite una interacción académica en armonía. Por consiguiente, se traduce en una falta de toma de conciencia de lo que los valores implican

para la convivencia humana. Es inevitable ignorar lo que sucede. Estas formas de relación impiden tanto la convivencia como el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje entre las normalistas.

Las instalaciones de la institución tienen diferentes espacios de convivencia, como aulas, dormitorios, comedor, áreas de deportes y alberca, talleres, como los de danza y rondalla. Esto propicia la interacción entre alumnas en esos espacios y, en consecuencia, encuentros y desencuentros entre las mismas. Estas interacciones se constatan en diferentes momentos y lugares en el interior de la ENRLBJ. Por lo que son escasas las actitudes de respeto, tolerancia y empatía. Estos son valores que toda estudiante que se está formando para maestra debería cultivar. Es frecuente notar la falta de respeto entre ellas. Por ejemplo, en el momento en que toman sus alimentos al interior del comedor, se propicia un clima de tensión, se da la agresión verbal y a veces física. En clase, se escuchan gritos de reproche por diversas situaciones. La mala convivencia frecuentemente termina en disputas que se generan por lograr el *control* o, traducido en el lenguaje de su comité estudiantil: el *poder*. Aunque también es cierto que ocultan o disfrazan los momentos de roce entre ellas. A estas situaciones se les ha denominado *crisis valoral*, que no es otra circunstancia que la influencia debilitadora de los medios de comunicación, por citar un ejemplo, el cambio de la estructura familiar, el rompimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad (Schmelkes, 1996).

Es evidente que las alumnas frecuentemente no respetan el reglamento interno de la institución, que sirve como medio regulador para generar condiciones de convivencia y que, de no acatarse, sanciona las conductas negativas. Éstas desafortunadamente ocurren en los internados, sobre todo, tratándose de una amplia población. En el ciclo escolar 2016-2017 (ciclo en el cual se realizó la investigación), la ENRLBJ tenía una matrícula de 242 estudiantes, que se componía en un porcentaje menor de alumnas de Tlaxcala y un porcentaje mayor con alumnas provenientes de otras entidades federativas. Es comprensible que los tipos de relación que se generan en las alumnas pasen por situaciones difíciles en cuanto a formas de convivencia. Por un lado, el ambiente social y, por el otro, los valores o principios que cada alumna porta. Así, la convivencia se vuelve vulnerable entre las alumnas de los diferentes semestres en diversos espacios de la institución.

Por estos motivos, se vislumbra la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se da la convivencia entre alumnas del cuarto semestre de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, de Panotla, Tlaxcala, en el ciclo escolar 2016-2017? Se considera necesario indagar cómo es la convivencia, ya que es un elemento relevante en el aprendizaje, debido a que una convivencia armónica, generada entre maestro-alumno y alumno-alumno, provoca una mayor disposición de los educandos hacia el aprendizaje. Así, la práctica de los valores se convertirá en un eje de estabilidad social que permita crear ambientes de aprendizaje, basados en la democracia, inclusión, tolerancia y respeto.

Los valores y su adquisición

Según Brezinka (como se citó en Quintana-Cabanas, 1998), la educación en valores viene a ser una corrección de la democracia liberal, a favor de ciertas virtudes cívicas imprescindibles y de los deberes fundamentales que los individuos tienen con la colectividad. En este sentido, las personas necesitan que en medio de todo cambio haya algo —relativamente— estable: unos bienes culturales transmitidos, tradición; con ello, también, unas formas —relativamente— permanentes de interpretar el mundo y unas normas fijas de regir la vida, además de una coacción social y algunos controles, a fin de que los individuos adquieran y conserven un autocontrol según esas normas. Para que sea posible y eficaz el aprendizaje de valores, se requieren tres condiciones principales: una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, hogar, maestros, escuela, sociedad y Estado), la constancia de sus costumbres y el buen ejemplo de las personas con quienes uno convive efectivamente.

Como es obvio, a lo largo de más de dos milenios, los criterios, teorías y vocablos que se han utilizado para el estudio de los valores han variado considerablemente. No obstante esta evolución, algunas de sus interpretaciones han conservado —así sea parcialmente— la validez y vigencia de sus enunciados. A los valores se les considera como las acciones, cualidades o principios que los seres humanos juzgamos valiosos y trascendentes. De acuerdo con Sotelo (*et al.*, 2006), podrían mencionarse el respeto, la libertad,

la confianza, el aprecio, entre muchos otros. Por su parte, Alarcos y García (2009) le da un significado al término *valor*, es referido a «las características por las que un objeto o situación es término de una actitud favorable» (p. 144). Valor viene del verbo latín *valere*, que significa estar bien, tener salud, fuerza y energía. La palabra valor se emplea en múltiples campos de la vida y de la actividad humana, por esto posee múltiples acepciones.

Los valores, al ser la base de nuestra convivencia diaria, nos aportan una mejor calidad de vida. Los cauces por los que nuestra vida discurre están determinados por nuestra jerarquía de valores. Estos ayudan a crecer y hacen posible el desarrollo armonioso de todas las cualidades del ser humano y, desde la escuela, hemos de potenciar aquellas que afectan a la conducta, que configuran y modelan las ideas, los sentimientos y las actuaciones. [Brahma Kumaris, 1998, p. 16]

Frondizzi (1997) afirma que los valores hoy en día se han ido perdiendo y como consecuencia tenemos a personas con una laxa, distorsionada o nula introyección de la escala de valores y normas; estas personas se dice que actúan de acuerdo con antivalores. Vivimos en una sociedad neurótica, que propicia creencias equivocadas, que promueve valores falsos y que tiene mal establecidas sus prioridades.

Valores universales

Desde el punto de vista de la filosofía, Jiménez (2008) argumenta que podemos hablar de valores universales porque, desde sus orígenes, el ser humano ha vivido en comunidad. Por ello, ha necesitado establecer principios que orienten el comportamiento en su relación con los demás. En este sentido, se consideran valores universales: la honestidad, la responsabilidad, la verdad, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia, el respeto, la paz y la moral, entre otros.

Para Iglesias (2001), la moral es un sistema de normas, principios y valores con los cuales se reglamentan las relaciones mutuas entre las personas de una comunidad, de tal manera que dichas normas sean aceptadas

libremente y, en consecuencia, guiadas por una profunda convicción personal. Hoy en día es notorio al interior de las instituciones hablar de valores, aunque no de una educación moral. Los profesores parece que nos mantenemos al margen de lo que, por muchos años, en el pasado, se consideró como uno de los fines primordiales de la educación: las buenas costumbres. El concepto moral desapareció de los programas escolares y surgió el subjetivismo ético (Cassirer, 1979), hoy muy difundido. La realidad, en cambio, replantea con insistencia la necesidad de una educación en valores morales, para afrontar los problemas personales y sociales provenientes de muchas vertientes, como la droga, contaminación, escasa solidaridad y la falta de interés social entre jóvenes. Los valores morales proveen a las personas para defender y crecer en su dignidad. Son desarrollados y perfeccionados por cada persona a través de su experiencia.

Es importante recalcar que la comprensión e interpretación de los valores universales para las alumnas de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” depende de una variedad de factores culturales, ideológicos, religiosos, etcétera, que se dieron en sus orígenes (hogar, familia, amistades, escuela, comunidad), pues seguramente cada una tiene sus propias consideraciones en cuanto a los valores universales. Así, se retoman algunas características de algunos valores, pero se precisará en los valores morales donde se busca que las alumnas normalistas los cultiven y practiquen para desenvolverse en la sociedad actual, conviviendo y resolviendo situaciones conflictivas de manera armónica, a través de ejercerlos dentro y fuera de la institución.

El currículo y los valores en la educación

La concepción de valores, desde la perspectiva de las escuelas, es generalmente destinada a los niños. Por ello, en el caso de las alumnas normalistas, se les debe inculcar la práctica de valores encaminada a generar ambientes de calidad en su actuar profesional, porque se supone que de por sí son portadoras de valores.

Por un lado, existe una gama de valores que rigen a la sociedad con la finalidad de disfrutar de la convivencia armónica y se deben practicar cotidianamente desde edades tempranas —los primeros años de edad hasta

1 llegar a la juventud— en diferentes lugares, escuela o en casa. Para Frondizzi (1997), los valores no son cosas, ni elementos sin cosas, sino propiedades, cualidades *sui géneris*, que poseen ciertos objetos llamados bienes, también son meras posibilidades; esto es, no tienen existencia real, sino virtual. Con respecto a lo que se aborda en este capítulo, se busca que las alumnas normalistas adquieran los valores de manera amena, en donde utilicen sus habilidades de reflexión sobre lo bueno, lo malo y complementarlo con situaciones que se viven en el hogar, pues, como se ha mencionado, los valores se adquieren en el seno de la familia y se fomentan en los centros educativos en todos los niveles, y es precisamente lo que sucede en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ), es una comunidad que se subdivide en grupos de convivencia constante.

1 Por otro lado, el currículo en planes y programas de estudio presenta un alto contenido en cuanto a valores, aunque de todos es sabido que frente al currículo explícito —que se desarrolla en las escuelas— existe otro de carácter oculto, que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos, aunque en este aspecto no se ha insistido lo suficiente (Santos-Guerra, 2000). No tendría sentido hacer énfasis sobre el currículo oculto, si no fuera porque en este se generan acciones por diversos factores y es una de las partes que consideramos de mucha importancia para comprender las formas de convivencia entre las alumnas de la ENRLBJ. Podríamos definir el currículo oculto como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución (Rojas, 2010).

17 Todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, en el sentido de que provee a sus miembros de un marco referencial para interpretar y actuar, como conjunto de significados compartidos por los miembros, que determinará los valores cívicos y morales que aprenden los alumnos. Este conjunto de normas, supuestos tácitos, creencias y valores se manifiestan en diversos rituales regularizados, reflejados normalmente en la cara informal de la organización del centro, contribuyendo a socializar a los sujetos (Bolívar, 2005).

1 Para Schmelkes (2004), los valores son elementos de la personalidad con una significación social positiva, que expresan el comportamiento de la conducta personal referido a la educación familiar, escolar y social. Esta

definición señala con claridad que la personalidad del sujeto se convierte en la propia expresión de sus valores. Los profesores debemos convertirnos en creadores incansables de actividades que motiven la interacción de los alumnos en todo lo que les rodea. El resultado del trabajo en esta línea evidenciará un desarrollo progresivo en la actitud de los estudiantes y su personalidad. Hoy las estudiantes investigan en su escuela, comunidad y centros de trabajo sobre temas de relevancia para el país, que llegan a ellas a través de un problema. La resolución del problema se convierte en una importante fuente de conocimientos, que se incorporan durante la investigación y que repercute en las estudiantes de manera positiva en el fortalecimiento de sus valores morales.

Los resultados en materia de educación en valores no tendrían total efectividad, si no estuvieran acompañados del carácter sistémico en su tratamiento. Las influencias educativas, diseñadas sobre la base de esta característica del proceso de enseñanza-aprendizaje, tendrán efectos positivos en la educación de los sujetos. No se concibe un proceso de fortalecimiento de los valores que se efectúe por saltos o interrupciones en el tiempo de formación de la personalidad del sujeto.

Los jóvenes y su identidad social

Las jóvenes de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ) constituyen un grupo etéreo sobre el cual confluyen una serie de características que tienden a su identificación como colectivo generacional. Algunas de ellas se han ido conformando de acuerdo con estereotipos sociales que, como corresponde al aspecto teórico, no necesariamente puede responder al modo real en que se comportan los jóvenes. De igual modo es preciso tener en consideración el condicionamiento que deviene de los prejuicios en los modos que los adultos los pueden percibir. No resulta extraño que, como resultado, tanto de los estereotipos como de los prejuicios, se les atribuyan características que pueden variar desde rebeldes, inconformistas, hasta violentas o apáticas.

Es necesario puntualizar que los docentes damos por hecho que las alumnas, en la juventud, ya están formadas en valores; y esto no es del todo

cierto. Por eso, cuando surgen conflictos conductuales, se deben buscar distintas soluciones, y partir de distintas racionalidades, conceptualizar los problemas de diferente manera y, por ende, establecer soluciones particulares. En la educación superior se han establecido políticas públicas desde experiencias particulares hasta premisas integrales, que vayan más allá del papel de una institución. En cada asamblea que se asiste, se repiten las temáticas de discusión sobre la juventud. Pareciera que estamos girando en la misma problemática; es decir, problemas de siempre, tal vez con una nueva perspectiva. Las propuestas de solución se deben formular desde un enfoque estratégico que considere la temporalidad como el medio para lograr los verdaderos cambios.

Las estudiantes normalistas son susceptibles de hacer cambios de esta índole por sus círculos de estudio, que en el caso de las normalistas de la ENRLBJ no son otra cosa más que el adoctrinamiento en cuanto a la ideología socialista que practican. Conocer las características socioculturales que identifican a cualquier colectivo generacional es un objetivo de suma importancia para la planificación de políticas sociales específicas para ese sector generacional. No es posible analizar a la juventud como una categoría homogénea y tomar en consideración una sola variable en su identificación, es preciso incluir aspectos cronológicos, familiares, culturales, psicosociales e institucionales.

Aunado a lo anterior, coincidimos en que la educación busca el desarrollo de competencias humanas. Esto es el producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Los múltiples significados que se han otorgado a los conceptos de la educación y, en la actualidad a la educación por competencias, han provocado la construcción de una muralla que dificulta cada vez más entender los problemas de la juventud y buscar darles claridad y solución. Si bien es cierto que el concepto de educación por competencias se enfoca en el análisis de las habilidades, descubriendo las que posee el alumno, las que necesita desarrollar y las que se requieren para aplicarse, no debe dejar de lado la importancia de la actitud, ya que ésta es imprescindible para que sea integral la formación en valores para el estudiante.

31 Se coincide con la afirmación de quienes señalan que ser joven es un abanico de modalidades culturales, que se despliegan con la interacción de las probabilidades parciales dispuestas por la clase, el género, la edad, la memoria incorporada, las instituciones. La juventud es más que una palabra, señala Margulis (1996).

1 De acuerdo con los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1997) durante los primeros años del presente siglo ha aumentado la población de jóvenes en los países en desarrollo, constituyendo más del 50% de su población. De ahí el cuidado que debe tenerse en la formación de ese colectivo sociogeneracional. Por lo que, en lugar de tratar a los jóvenes como consumidores pasivos y espectadores indiferentes a su propio destino, se puedan convertir en agentes activos y participar en la vida de sus comunidades. Si bien existe una amplia literatura sobre el tema, el reto mayor está en la ausencia de referentes teóricos surgidos de la propia realidad en nuestro México. Ser un joven de un país desarrollado no es asimilable en sus características a un joven de los países emergentes.

7 Los modos como se producen las interacciones están mediados por los significados que cada actor social otorga, tanto a las características de sus congéneres como también a los objetos del mundo natural a los que se enfrenta. Las significaciones se construyen a partir de la influencia de las instituciones dominantes y éstas proveen valores, actitudes y modos de acción que cada persona incorpora como propios y actúa conforme a los mismos. La palabra institución incluye normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas que se manifiestan en una serie de significaciones que permiten la creación del mundo que la sociedad construye (Castoriadis, 1975).

7 De esta manera se va instituyendo la identidad social entre las alumnas normalistas de la ENRLBJ. La participación de todas ellas, como grupo social, constituye una acción apropiada y necesaria para la construcción de esa identidad: implica el aprendizaje entre todas, de diversos roles sociales y permite el desarrollo de los valores entre ellas. Se reducen de este modo los niveles de incertidumbre que muestra toda relación social y pueden favorecer las acciones de cooperación para motivar el cambio de modelo institucional.

Los modelos y tipos de valores, que sirven de referente para tener un marco de comprensión desde dónde abordar una posible intervención, son el modelo tradicional moralizante, modelaje, inculcación, alternativos desarrollo moral, clarificación de valores y aprendizaje para la acción. Desde nuestra perspectiva se retoma el modelo de clarificación de valores, por considerarlo que se apeg a un proceso metacognitivo que les permitirá a las estudiantes normalistas cambiar su acción valoral de una manera profunda (tabla 1).

Tabla 1. *Modelos y tipos de valores*

Modelos Tipos	Autores o sustento teórico	Objetivos	Metodología	Implicaciones del proceso de formación en valores
Tradicional moralizante	Funcionalismo de Durkheim. Psicoanálisis de Freud. Conductivismo de Skinner Evolucionismo de Darwin.	Darles ya elaborados conceptos, prácticas y situaciones en dónde aplicar los valores.	Cuentos con moralejas, cantos, juegos.	Evita el desarrollo del pensamiento analítico, reflexivo, sintético y crítico, el descubrimiento y la construcción de conocimientos.
Modelaje		Imitar patrones de conductas a partir de estereotipos.	Seguimiento de patrones, moldes o ideales reflejados en figuras públicas; deportistas, actores, héroes ficticios, los mismos padres de familia y demás parientes.	La utilización de modelos puede traer conflictos a los educandos, al tener que enfrentarse a una cantidad ilimitada de modelos o patrones de comportamiento.
Inculcación	Infundir ciertos valores que se consideran adecuados para que formen parte de la vida de los educandos.	Seguimiento de patrones, moldes o ideales reflejados en figuras públicas, deportistas, actores, héroes ficticios, los mismos padres de familia y demás parientes. Cuentos con moralejas, cantos, juegos.	El educador tiene la completa libertad para infundir a los alumnos los valores que él considera adecuados, según su criterio, en algunos casos pueden ser contrarios a los que se viven o se inculcan en otros ámbitos, religiosos, familiares, etc.	
Alternativos desarrollo moral	Jean Piaget, Lawrence Kohlberg	Lograr la madurez en el razonamiento para emitir juicios.	Aplicar dilemas morales para propiciar que el alumno piense y	Identificar valores. Obtener hechos significativos. Evaluar su veracidad y

6

6

			tome decisiones en casos hipotéticos que representen un conflicto de valor.	congruencia. Clarificar la relevancia de los hechos. Formular una decisión preliminar valorativa. Evaluar las consecuencias de la decisión. Preliminar valorativa. Evaluar las consecuencias de la decisión.
Clarificación de valores	Edwards Raths, Sydney Simon	Lograr coherencia entre el pensar, decir y actuar. Reafirmar los propios valores.	Aplicar técnicas de autorreflexión y grupales para descubrir la propia orientación valorativa: ejercicios de autoconocimiento, de elección, debates, análisis de videos, cuentos, etc.	
Aprendizaje para la acción	Ochoa y Johnson	Actuar con base en valores para beneficio de la comunidad. Practicar o vivir los valores.	Promover actividades dentro y fuera del aula; campañas, torneos deportivos, apoyo a los necesitados, etc. Aprendizaje vivencial. identificación de necesidades del entorno.	Tomar conciencia del asunto, problema. Comprobar y asumir libremente una postura. Decidir qué hacer. Plantear actividades y etapas para la acción. Reflexionar sobre las acciones emprendidas.
Fuente: (s/r).				

Las alumnas de la ENRLBJ, en la actualidad (2022), que conforman los diferentes semestres, viven de forma cotidiana problemáticas que enfrentan en cuanto a sus formas de convivir al interior del internado y también al exterior inmediato. Hacemos mención de los semestres porque las alumnas se hermanan, se agrupan, hacen propio un conflicto que tiene alguna de sus compañeras. Cuando surgen problemas con alguna alumna que es de su semestre u otro semestre y se establecen alianzas, se agrupan para afrontar las problemáticas que puedan irse dando en alguna de las compañeras de grado, de sección o de semestre.

Este momento histórico que se vive en la ENRLBJ tiene diversos significados por la cantidad de caracteres, en cuanto a diversidad social y cultural, donde también se debe resaltar el aspecto cognitivo, representado por los saberes, sin perder de vista el lado humanista que engloba y sugiere un

análisis, la reflexión y la comprensión de fenómenos que influyen en el aspecto actitudinal, tan importante en las estudiantes que las guíe hacia un sendero inclusivo, equitativo, democrático, reflexivo y solidario que pueda coexistir en el mundo cambiante del tiempo siempre nuevo.

Diseño de la investigación

El objetivo de la investigación fue analizar las prácticas en valores entre las alumnas normalistas de cuarto semestre, en el ciclo escolar 2016-2017, de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, para determinar las interrelaciones que influyen en su convivencia.

Con la finalidad de dar validez a las evidencias empíricas, referidas en el planteamiento del problema (ver la introducción de este capítulo), se utilizó la metodología de corte cuantitativo. En cuanto al tipo de estudio utilizado en esta investigación fue de corte descriptivo, pues busca indagar datos y factores que generan el fenómeno de estudio a través del uso de la estadística inferencial, para determinar las interrelaciones entre las alumnas de cuarto semestre que influyen en la convivencia en la Escuela Normal Rural.

Se diseñó y aplicó un cuestionario de veinte preguntas en escala Likert, el cual tenía como objetivo conocer cómo era la convivencia escolar: relaciones interpersonales, clima escolar, interacción social. La población se determinó con ciertos criterios: ser alumnas de cuarto semestre, que estudiaran la Licenciatura en Educación Primaria, plan de estudios 2012, modalidad escolarizada en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”. Se consideró una muestra de 30 alumnas de la población total. Al ser una investigación de tipo cuantitativo, los sujetos pertenecen a un grupo o nivel determinado por autoselección. Por lo que se puede determinar que hay una población a la que está dirigida la aplicación del cuestionario. Fue aplicado en febrero de 2017 y los datos fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS.

Los datos y su relevancia

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, así como los comentarios del cuestionario aplicado a un grupo de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, en el ciclo escolar 2016-2017. Los datos fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS.

1. ¿Cómo es la relación con tus compañeras de grupo?

1

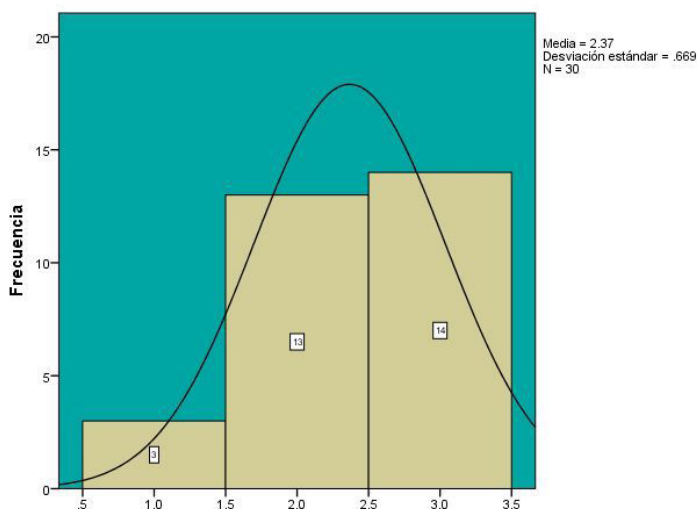
El 10% de las alumnas contestaron que tienen una relación excelente con sus compañeras. El 43.3% manifestó que su relación es buena y el 46.7% dijo que la relación entre compañeras es regular (figura 1).

1

1

Estos datos significan que la mayoría de las alumnas percibe que no hay un clima de convivencia agradable en el mismo grupo. En las relaciones con los demás muchas veces surgen los conflictos. El aprendizaje de las relaciones con los demás es un proceso continuo, de allí que el trabajo en el salón de clases sea muy importante, pues se puede reforzar el trabajo con las

Figura 1. Relación con sus compañeras de grupo



Fuente: elaboración propia (2017).

1

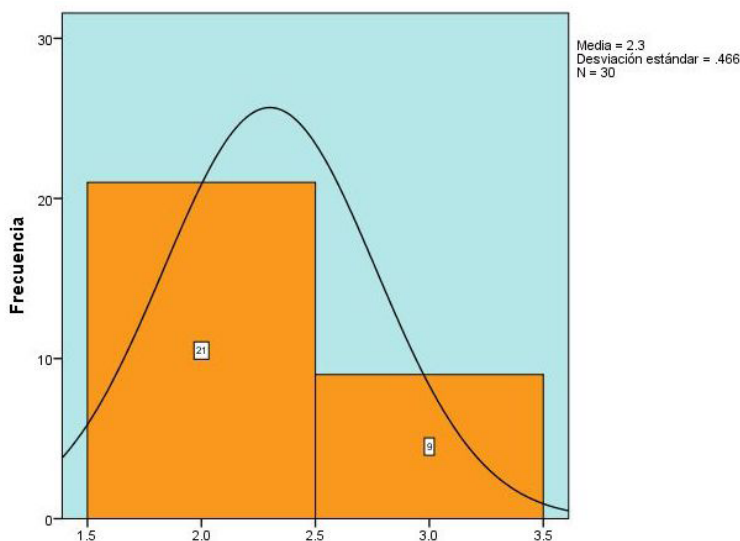
alumnas para desarrollar ciertas habilidades que les permitan mejorar o descubrir la importancia de las mismas.

2. ¿Qué es un valor?

1

El 70% de las alumnas opinan que un valor es una interacción sana. El 30% lo consideran como una hermandad (figura 2).

Figura 2. Sobre el valor



Fuente: elaboración propia (2017).

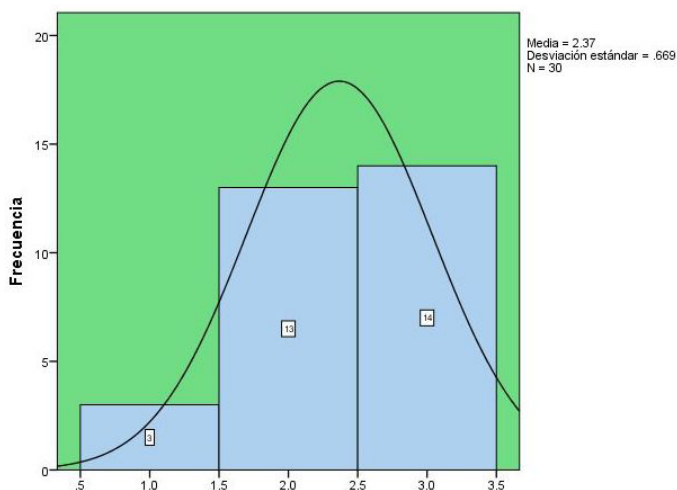
1

La mayoría opina que debe haber una interacción sana en todas las culturas, sociedades y religiones; por lo tanto, se debe manifestar en lo que pensamos, decimos y hacemos, pues ésta es necesaria para mejorar como personas e incluso como sociedad. Por lo que es importante el trabajo de estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas para la formación de valores.

3. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeras?

El 10% de las encuestadas consideran que sus compañeras tienen excelente opinión de ellas. El 43.3% creen que es buena y el 46.7% opinan que tienen una opinión regular (figura 3).

Figura 3. Opinión que tienen de ti



Fuente: elaboración propia (2017).

Si bien es importante conocer la opinión de ciertas personas, porque todos podemos enriquecernos mutuamente, lo que piensan los demás en ocasiones puede ser contraproducente para la vida diaria. Es importante aplicar estrategias que ayuden a las alumnas a proyectar seguridad y confianza.

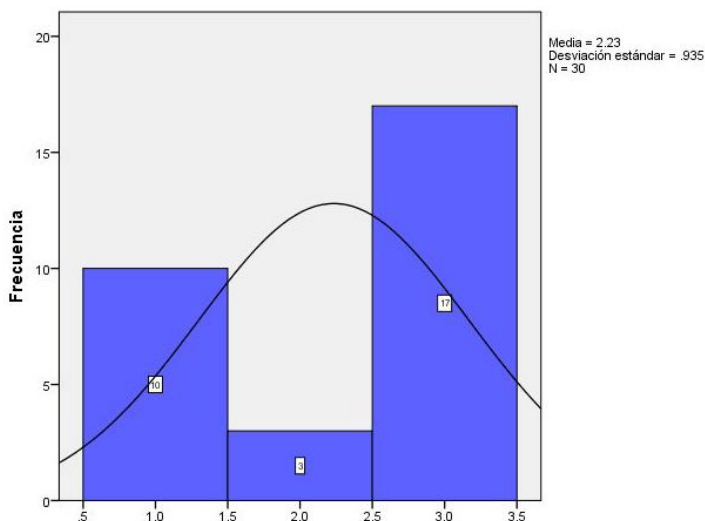
4. ¿Consideras tener amigas en la escuela?

El 33.3% considera que sí tiene amigas en la escuela, el 10% dice que no y el 56.7% manifiesta que a veces (figura 4).

La amistad es un valor y siempre necesitamos de alguien en quien confiar, con quien compartir sentimientos, convicciones, gustos, etcétera, por lo que es importante reforzar ese valor. El 56.7% consideran que sólo a veces encuentran ese lazo de amistad, afinidad motivada por los gustos, pensa-

mientos, convicciones, que proporcionan la posibilidad de compartir experiencias y conocimientos.

Figura 4. Amigas en la escuela



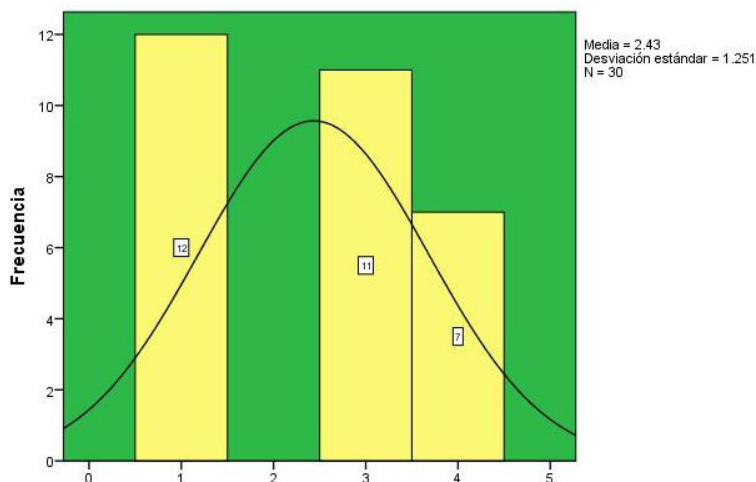
Fuente: elaboración propia (2017).

5. ¿Para aprender en un ambiente grupal, consideras que las relaciones interpersonales son un requerimiento necesario?

El 40% de las alumnas opinó que las relaciones interpersonales son un requisito para aprender en un ambiente grupal; el 23.3% considera que siempre, y el 36.7% cree que sólo a veces es necesario (figura 5).

Todas las personas intercambiamos necesidades, intereses y afectos, por ello las relaciones interpersonales son una búsqueda permanente de convivencia entre personas de diferente edad, cultura o religión. La escuela debe promover las relaciones interpersonales ajustando una serie de reglas que faciliten la comunicación y la consecución de los objetivos.

Figura 5. Relaciones interpersonales

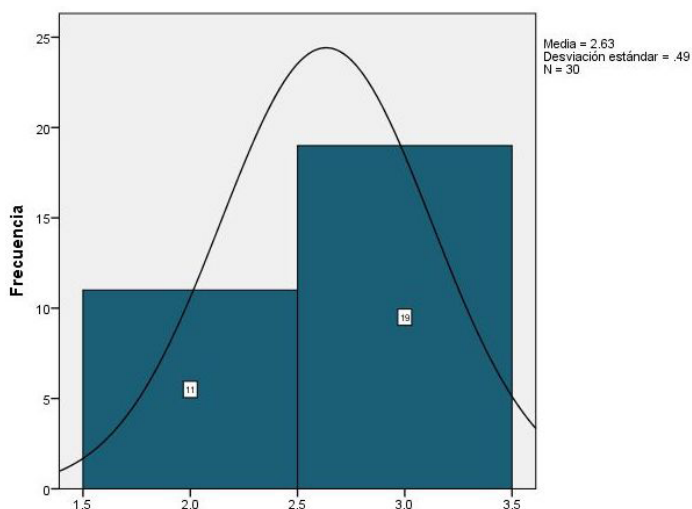


Fuente: elaboración propia (2017).

6. ¿La interacción social en tu grupo es?

El 36.7% de las encuestadas opinan que la interacción social en el grupo es buena. El 63.3% considera que es regular (figura 6).

Figura 6. Interacción social



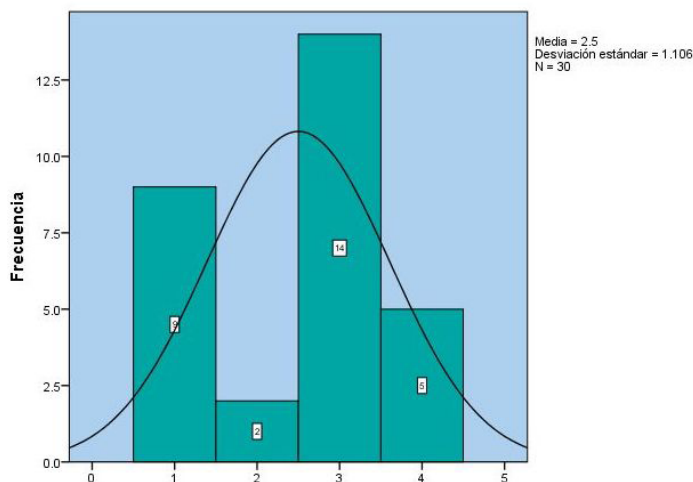
Fuente: elaboración propia (2017).

La interacción social es esencial para un grupo. Donde existen personas y grupos de personas que requieren tener comunicación y a su vez comunican, el uso de las habilidades de interacción ocasiona una mayor capacidad de adaptación. No se puede entender el conocimiento sin la interacción de las personas y su entorno. Por tanto, para que haya aprendizaje es necesario la interacción entre las personas.

7. ¿Te agrada convivir con la mayoría de tus compañeras?

El 30% de las encuestadas opinaron que sí les agrada convivir con la mayoría de sus compañeras; el 6.7% manifestó que no; el 46.7% exteriorizaron que a veces, y el 16.7% dijeron que siempre (figura 7).

Figura 7. Convivencia



Fuente: elaboración propia (2017).

45

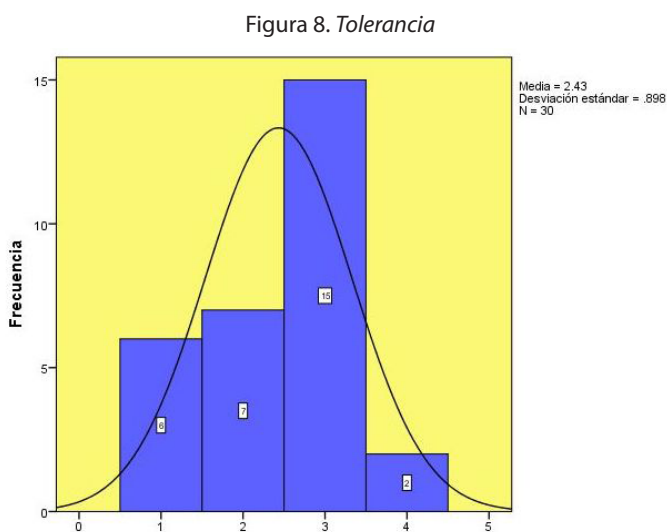
1

Si bien, la convivencia es la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, que se produce en el espacio escolar entre los diversos integrantes de la comunidad educativa, a la mayoría no le agrada convivir con sus compañeras. Por lo que es prioritario implementar estrategias dinamizadoras para la resolución de conflictos y mejora de la convivencia escolar.

8. ¿Eres tolerante con tus compañeras?

1

En la figura 8, el 20% de las encuestadas opinó que sí son tolerantes con sus compañeras; el 23% dijo que no; el 50% consideran que a veces, y el 6.7% opinan que siempre (figura 8).



Fuente: elaboración propia (2017).

1

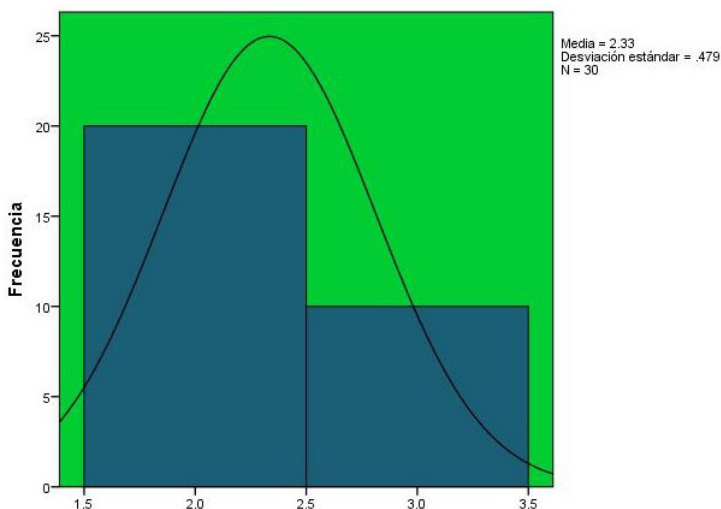
La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la diversidad de las culturas y de nuestras formas de expresión. Fomenta el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento; para ello es primordial trabajar en actividades que fortalezcan el respeto y la tolerancia. La situación es preocupante por el hecho que, al egresar, las alumnas ejercerán su profesión en las aulas. Aunque no lo hacen evidente, en estos momentos, durante su convivencia como estudiantes carecen de valores elementales.

9. ¿Has sufrido agresiones verbales de parte de tus compañeras?

1

El 66.7% de las encuestadas manifestó que no ha recibido agresiones verbales de parte de sus compañeras, y el 33.3% dijo que a veces (figura 9).

Figura 9. Agresiones verbales



Fuente: elaboración propia (2017).

1

La violencia verbal se puede mostrar a través de los insultos, descalificativos personales, palabras hirientes; muchas veces se debe a la disminución de la autoestima de la agredida, puesto que la imagen que tiene de sí misma se distorsiona a través del mensaje externo que recibe. En la figura 9 se muestra que la mayoría no ha recibido violencia verbal; sin embargo, resulta importante implementar un taller que ayude a disminuirla.

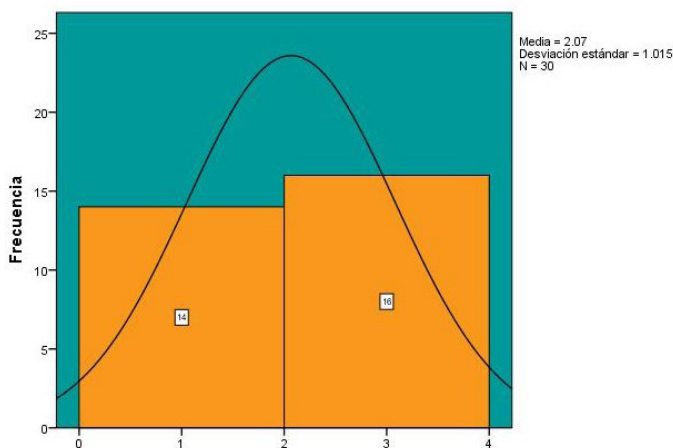
10. ¿Hay integración en la realización de trabajos colaborativos con tus compañeras?

El 46.7% se integra en la realización de trabajos colaborativos con sus compañeras y el 53.3% opina que a veces (figura 10).

42

El trabajo colaborativo es un proceso intencional de un grupo para alcanzar un objetivo. También puede definirse como una metodología de aprendizaje que incentiva la colaboración entre individuos para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. Para ello, es indispensable saber actuar y convivir con otros. En consecuencia,

Figura 10. Integración en la realización de trabajos



Fuente: elaboración propia (2017).

del trabajo en grupo, se generan las relaciones interpersonales que, sin duda, son necesarias para fortalecer la vida profesional futura.

11. ¿Respetas las formas de pensar de otros, aunque no estés de acuerdo?

1

El 46.7% de las estudiantes considera que **sí respeta la forma de pensar de otros, aunque no esté de acuerdo**; el 13.3%, **siempre**, y el 40% mencionó que **a veces** (figura 11).

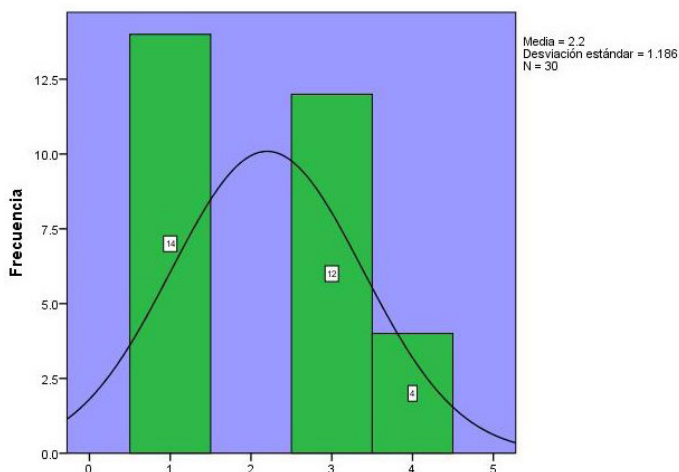
1

Si bien no es la **mayoría** la que afirmó respetar la forma de pensar de otros, **sí hay un porcentaje considerable que sólo en ocasiones está de acuerdo**. Es primordial trabajar en estrategias para desarrollar actitudes de **tolerancia y respeto en el aula**.

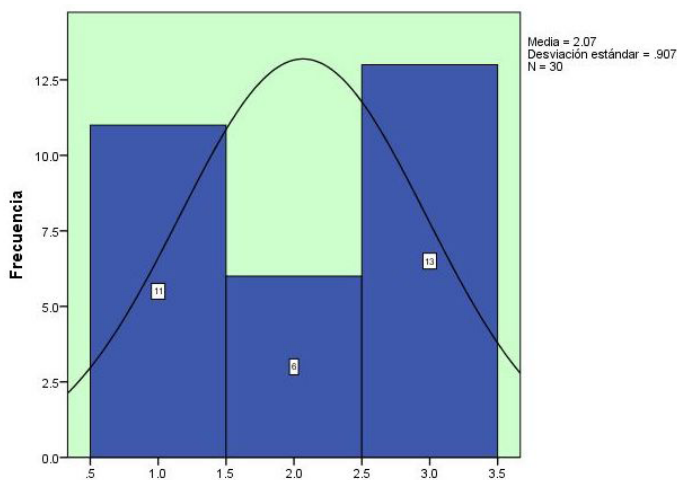
12. ¿Te has adaptado a convivir con otras personas en el dormitorio?

1

El 36.7% de las encuestadas **sí se ha adaptado a convivir con otras compañeras en el dormitorio**; el 20%, **no**, y el 43.3%, **a veces** (figura 12).

Figura 11. *Respetar la forma de pensar de otros*

Fuente: elaboración propia (2017).

Figura 12. *Adaptación en el dormitorio*

Fuente: elaboración propia (2017).

1

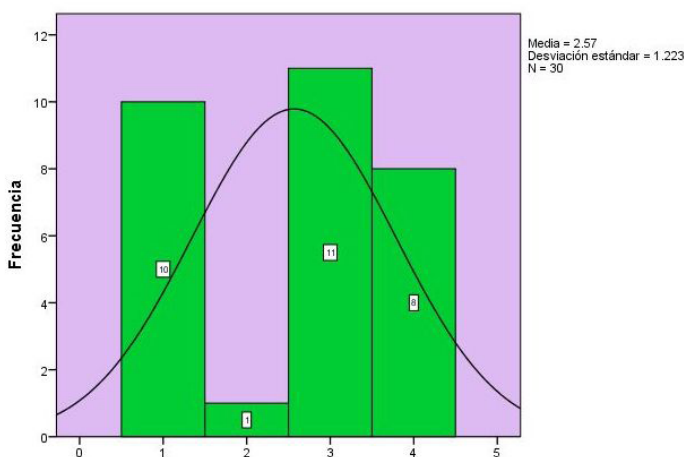
Nuevamente se ve reflejado que, para tener una convivencia sana, interactuar, conocer a los demás y para lograr trabajar por objetivos comunes, es importante desarrollar una serie de valores y actitudes, como el impulso de la autoestima, desarrollar la empatía, juegos cooperativos, por citar algunos.

13. ¿Cómo es el trato que recibes en el comedor escolar por parte de tus compañeras?

1

El 33.3% recibe un trato bueno en el comedor por parte de sus compañeras; el 3.3%, regular; el 36.7%, malo, y el 26.7%, irrespetuoso (figura 13).

Figura 13. Trato en el comedor escolar por parte de las compañeras



Fuente: elaboración propia (2017).

1

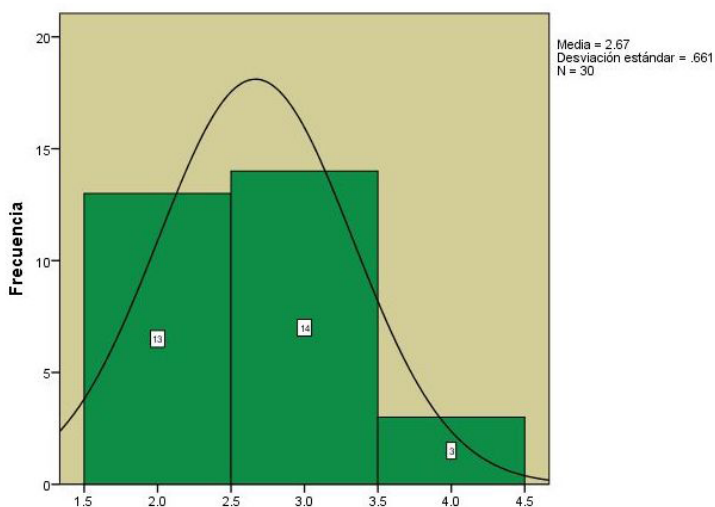
Se refleja que la mayoría recibe un trato inadecuado por parte de las alumnas que están a cargo de las raciones en el comedor, causado por sanciones a las que se hacen acreedoras por no cumplir con alguna comisión que se les ha asignado. Se hace necesario trabajar en la resolución de conflictos.

14. ¿Te gusta imponer tus ideas ignorando la versión de otros?

Al 43.3% les gusta imponer sus ideas, ignorando la versión de otros; al 46.7%, a veces, y al 10% nunca (figura 14).

1

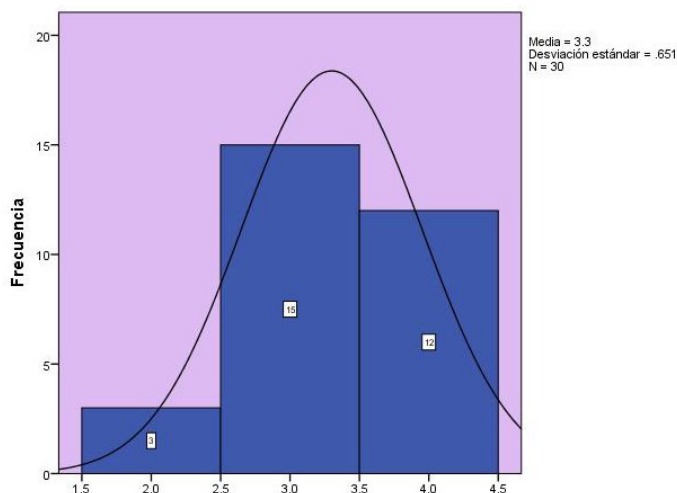
Las respuestas a la pregunta 14 reflejan que se debe trabajar desde el aula con la comunicación asertiva y la escucha activa para evitar que sus relaciones personales se conviertan en un problema, ya sea para evitar malos entendidos o discusiones estériles.

Figura 14. *Imponer tus ideas*

Fuente: elaboración propia (2017).

15. ¿Emite un juicio crítico antes de juzgar a los demás?

Las respuestas mostraron que sólo el 10% emite un juicio crítico antes de juzgar a los demás; el 50%, a veces, y el 40%, nunca (figura 15).

Figura 15. *Antes de juzgar, emite un juicio crítico*

Fuente: elaboración propia (2017).

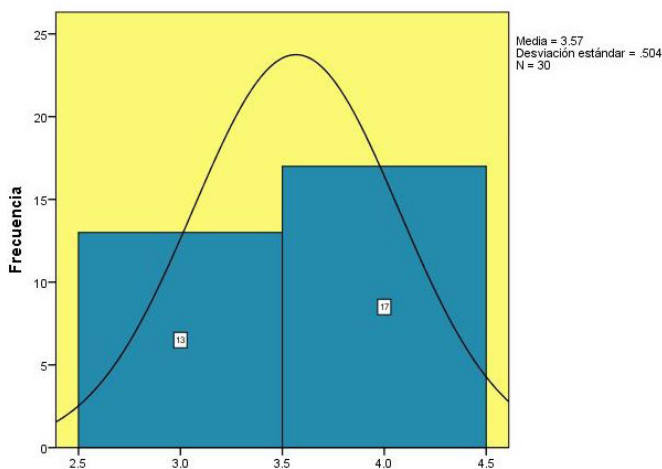
56

El juicio crítico presupone capacidad humana para pensar y conocer la realidad; casi siempre es preferible expresar con tacto lo que nos desagrada en lugar de callarlo. Pero para que haya entendimiento es preciso aprender tanto a expresar como a recibir críticas. Escuchar críticas requiere humildad.

16. ¿Has efectuado hostigamiento a alguna de tus compañeras?

El 43.3% ha efectuado hostigamiento con alguna compañera, mientras que el 56.7% opinó que nunca (figura 16).

Figura 16. Hostigamiento con alguna compañera



Fuente: elaboración propia (2017).

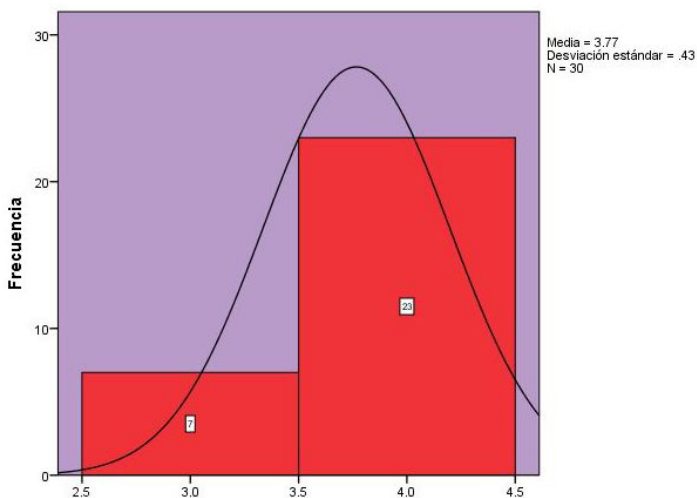
1

Aunque el porcentaje de las que han efectuado hostigamiento es menor, resulta importante contar con materiales y estrategias educativas para el enfrentamiento de problemas específicos, como desarrollo de programas para la autoestima, habilidades sociales, dificultades de rendimiento escolar y problemas de autocontrol.

17. ¿Has tenido algún enfrentamiento con tus compañeras?

El 76.7% de las encuestadas nunca ha tenido un enfrentamiento con sus compañeras, y el 23.3% dijo que a veces (figura 17).

Figura 17. *Enfrentamiento con compañeras*



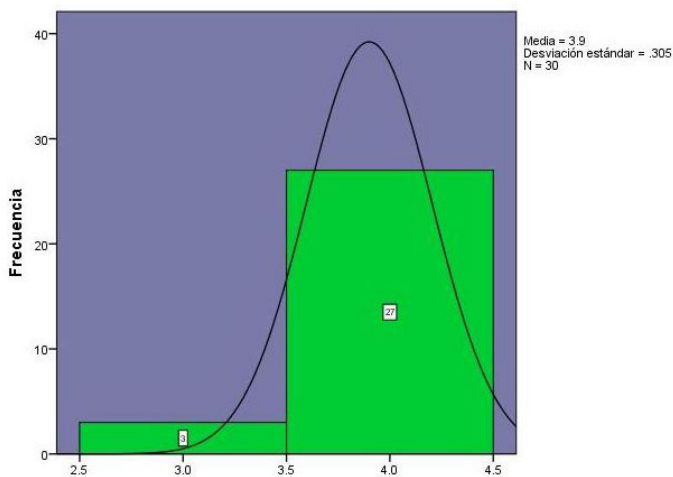
Fuente: elaboración propia (2017).

Para esta investigación, se entiende como enfrentamiento a la acción y también al efecto de enfrentarse una persona con otra, una persona con un grupo o viceversa, respecto de intereses comunes, palabras o ideologías. Aunque es minoría la que manifestó que a veces, por lo regular se da durante la primera semana de ingreso a la escuela, debido a su resistencia para realizar actividades que impone el comité estudiantil.

18. ¿Has sufrido agresión física por parte de tus compañeras de grupo?

El 90% de las encuestadas nunca ha recibido una agresión física por parte de sus compañeras, y el 10% manifestó que sí (figura 18).

Aunque no se dan muchos casos de agresión física en la escuela, se

Figura 18. *Agresión física*

Fuente: elaboración propia (2017).

considera importante la implementación de estrategias para disminuir la violencia escolar.

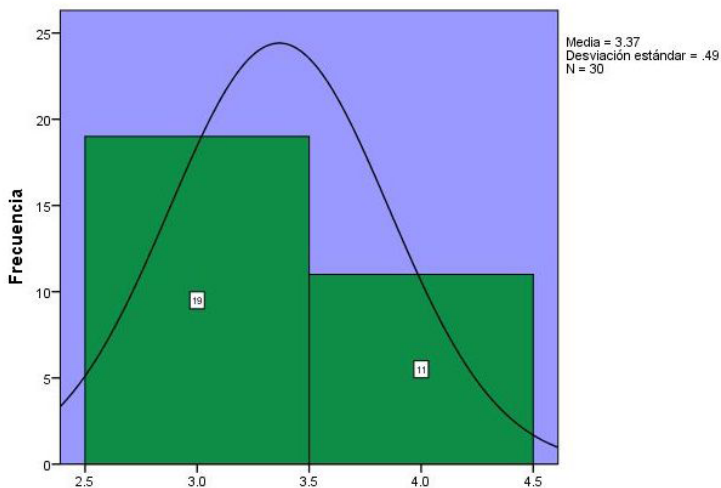
19. ¿Cuando se plantean actividades grupales en la escuela, participas en la organización?

El 63.3% de las encuestadas a veces participan en la organización de actividades grupales que se realizan en la escuela, y el 36.7% opinó que nunca (figura 19).

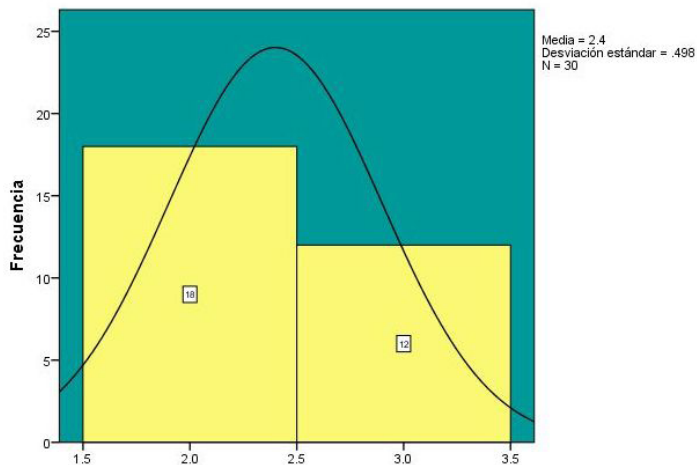
Aunque los resultados muestran que la mayoría trabaja en actividades grupales, es importante considerar la implementación de estrategias, tanto para trabajar en equipo como de motivación.

20. ¿En la escuela hay compañeras que muestran comportamientos intimidatorios sobre las demás?

El 60% de las encuestadas opina que en la escuela no hay compañeras que muestren comportamientos intimidatorios sobre las demás, y el 40% manifiesta que a veces (figura 20).

Figura 19. *Participas en la organización de actividades grupales*

Fuente: elaboración propia (2017).

Figura 20. *Comportamientos intimidatorios*

Fuente: elaboración propia (2017).

1

La última pregunta del cuestionario mostró que la violencia es un comportamiento deliberado, que puede ser asociado a la agresión física, psicológica o emocional, a través de amenazas u ofensas. En virtud de que el manejo de la conducta en el aula es una tarea que requiere esfuerzo y dedi-

cación, debe ser implementado por el docente a través de estrategias de manejo conductual en el salón de clases.

Discusión

Algunos resultados muestran que la mayoría de las jóvenes normalistas que respondieron el cuestionario no ha recibido violencia verbal ni hostigamiento por parte de otras compañeras; sin embargo, por esta acción, llegan muchos reportes al área de conducta de la institución. Esto contradice las respuestas de las alumnas en el cuestionario aplicado en esta investigación. Asimismo, el estudio revela que no se dan muchos casos de agresión física. Hay que tener en cuenta que la violencia también se manifiesta de forma psicológica o emocional a través de amenazas u ofensas; esta práctica subyace de manera implícita al interrelacionar con sus pares. En ese sentido, las relaciones de convivencia en el internado configuran el currículo oculto.

También se conjuntan a la problemática los ingresos de matrícula que se cubre con alumnas de la entidad, bajas o deserción escolar, incluso, los traslados de estudiantes de otras normales, sin que se les solicite un documento que en su contenido explique el porqué de ese traslado que, la mayoría de las veces, es por observar mala conducta y son dadas de baja, incluso expulsadas, y son recibidas sin pasar por algún filtro normativo. Este procedimiento es un factor que genera problemas al interior de la comunidad. Entonces, es correcto precisar que las investigaciones que se han realizado para analizar la problemática no se pueden considerar como concluyentes.

La deserción o descenso de la matrícula en la comunidad normalista es otro rasgo a tomar en cuenta, que obliga a considerar la investigación desde ese tópico para hacer un análisis diferente de los datos ya obtenidos. Por ejemplo, en 1995, la matrícula era de 540 alumnas que cursaban la licenciatura en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ); en 2017 —año en que se comenzó esta investigación— existía una matrícula de 242 alumnas, y la diferencia negativa podría considerarse en las causales que han sido factores determinantes del decaimiento de aspirantes y alumnas que deseen permanecer en la institución para concluir la carrera, que es de cuatro años.

La convivencia escolar es un tema que se encuentra vigente en 2022, y que se ha agudizado de forma constante. La exclusión no ha podido contrarrestar y sólo ha pasado a ser parte del discurso en todos o en muchos de los ámbitos directivos, incluso, en la agenda de la política educativa se ha considerado como uno de los temas principales a abordar en foros y congresos, lo que magnifica la importancia de fomentar o generar la sana convivencia entre la sociedad o grupos sociales. La sociedad está siendo atomizada con frases emotivas con respecto a la esfera emocional; sin embargo, en México, estamos lejos de erradicar —ni siquiera generar— en sus comunidades estados emocionales aptos que se traduzcan en mejores formas de vida, en una mejor calidad de vida en las instituciones escolares, como en nuestra ENRLBJ.

La convivencia institucional sigue siendo un talante, como una etiqueta, que sugiere bienestar, que sugiere armonía, hermandad. En el fondo, esta etiqueta que se muestra es todo lo contrario, al grado de que entre la misma sociedad de la entidad se han generado calificativos que denuestran la presencia de la institución formadora de docentes por considerarse centro de estudios que anida en su interior alumnas con malas conductas. Y no es solamente nuestra institución, porque existe una focalización de las características negativas que tienen las escuelas normales rurales de nuestro país.

La ENRLBJ, como institución formadora de docentes en toda su magnitud, tiene el desafío de afrontar aspectos que han transgredido los derechos humanos de su comunidad estudiantil. La Comisión Estatal de Derechos Humanos de Tlaxcala se ha estado involucrando de manera constante en la problemática, pues continuamente se dan fricciones entre sectores del alumnado dentro de la Institución. Incluso ha sido necesaria la intervención de las autoridades del orden jurídico para atender las demandas interpuestas por alumnas que han vivido momentos de atropello, atentando a su integridad personal. Este problema, que ha sido parte del currículo oculto por décadas, ha pasado y traspasado las instalaciones de la ENRLBJ para ser visualizado en otras instancias, como las mencionadas.

La problemática tiene tintes preocupantes en todos los niveles, porque no hay una autoridad federal o estatal que ponga atención, de manera seria, en la realidad que se origina entre las jóvenes normalistas a su paso por la ENRLBJ. Las alumnas mantienen una serie de actividades propias de su

organización estudiantil que no ayuda, al contrario, impide avanzar hacia una *cultura de paz*. Por lo que es urgente hacer una reconfiguración de la política educativa en las normales rurales, y al interior de la institución, para reorganizar los ambientes requeridos para la formación en valores de las nuevas generaciones de docentes que tendrán que enfrentar retos en las aulas de educación básica. Es urgente reconfigurar la organización estudiantil e incluir proyectos educativos que impacten en los lastres que tienen décadas de seguir estacionados en el tiempo y los espacios de la institución, y que estimulan, incluso, la violencia entre pares. Es urgente establecer estrategias que puedan desarrollarse en todos los semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, que puedan favorecer y servir como pilares que soporten una política en favor de una cultura de paz. Es urgente generar el aprendizaje de que somos una sociedad conformada por culturas diferentes, que convergen al interior de la ENRLBJ, por tratarse de una comunidad heterogénea proveniente de diversos orígenes.

Solamente reeducando y estableciendo mecanismos de orden estratégico, solamente de esa manera, se podría afrontar pacíficamente el cambio hacia la integración de valores. En un marco de respeto a la pluralidad, se pueden alcanzar formas sanas de convivencia escolar. Estas, hasta ahora, no han sido las más idóneas, pues siguen incidiendo, incluso, en el desarrollo académico de las alumnas.

Reflexiones finales

1

La investigación reveló que la mayoría de las alumnas, de un grupo de cuarto semestre del ciclo escolar 2016-2017, percibe que no hay un clima de convivencia agradable. A la mayoría no le agrada convivir con sus compañeras. Por lo que es prioritario implementar estrategias dinamizadoras para la resolución de conflictos y mejora de la convivencia escolar, como la tolerancia y el respeto en el aula, fortalecer la autoestima de las alumnas, generar empatía hacia otros, implementar juegos cooperativos, orientarlas en las dificultades de rendimiento escolar, de reprobación. Pero, sin duda, es necesario implementar programas institucionales para el desarrollo de habilidades sociales.

1 Los docentes debemos trabajar desde el aula con la comunicación asertiva y la escucha activa para evitar que las relaciones personales entre jóvenes normalistas se conviertan en un problema. También evitar malentendidos y discusiones estériles durante el desarrollo de la clase. Existe la necesidad de implementar una serie de estrategias didácticas, dirigidas a promover valores que coadyuven a orientar los comportamientos erróneos y a mejorar las relaciones humanas y la convivencia. La práctica de los valores se convertirá en un eje de estabilidad social cuando se consoliden ambientes de aprendizaje, basados en la democracia, inclusión, tolerancia y el respeto en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ).

En el transcurso histórico de la ENRLBJ, institución formadora de docentes, es menester señalar que no ha habido un seguimiento cronológico, ordenado, metodológico, que se haya fijado la meta de estudiar con seriedad las formas de comportamiento y convivencia que se desarrollan en los diferentes espacios dentro de la institución, lo que, de acuerdo con las características de ser una escuela de nivel superior, no corresponde con los códigos normativos que rigen una institución de este nivel. Sería importante rescatar la información de otros momentos, de otras generaciones que han vivido y convivido en la ENRLBJ en otras décadas. ¿Cómo fue la convivencia? ¿Qué características tenía la misma? ¿Qué hechos se daban entre las alumnas? ¿Cuáles valores predominaban? Porque los referentes históricos de la convivencia entre las comunidades del internado deben darnos claridad para entender las formas de interacción entre las alumnas de generaciones pasadas y de las nuevas generaciones.

Un reto para la comunidad educativa de la institución será lograr la concientización de las alumnas sobre sus concepciones en valores, y que en el trayecto de su formación inicial y profesional las lleve a reflexionar acerca de sus propias acciones para mejorarlas, con la finalidad de que ejerzan una docencia centrada en la igualdad, inclusión, interculturalidad, el diálogo y la no violencia.

Bibliografía

- Alarcos, F. J. y García, F. J. (2009). Valres En *10 palabras clave en la construcción personal. Valores*. Navarra, España: Editorial Verbo Divino. pp.143-152
- Barra, A. E., (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol.19 núm.1, 7-18. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 93-123.
- Brahma Kumaris World Spiritual University, UNICEF (1998). Capítulo I: Valores para vivir. Valores en la educación. En *Valores para Vivir. Un programa educativo*. Publicado por el Comité Español de UNICEF y Brahma Kumaris, con el soporte y la colaboración de la Consejería de Educación y Cultura de Madrid. Traducción de Luis González Sabater y Enrique Simó Kadletz. Barcelona, España. p.p.15-20
- Castoriadis, C. (1975). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Editorial Gedisa.
- DOF, (2022). Secretaría de Educación Pública. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Diario Oficial, 30/09/19 https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- DOF (2022a). Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación pre-escolar, primaria y secundaria. Recuperado: https://www.diariooficial.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- DOF (2022b). Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación, Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Recuperado en: https://dof.gob.mx/index_111.php?year=2022&month=08&day=29#gsc.tab=0
- Fronzizzi, R. (1995). ¿Qué son los valores? Introducción a la axiología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Iglesias, E. (2001). Palabras de apertura del foro: Hacia una ética del desarrollo. Caracas, Venezuela. 22-23 de septiembre
- Jiménez, J. C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Primera Edición. Caracas, Venezuela: Ediciones de Cograf Comunicaciones.
- Margulis, L. (1996). ¿Qué es la vida? *Elementos Revista de Ciencia y Cultura*. número 38 Vol. 7 Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Quintana, C. J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Ramos, E. D. et al. (2018). Aportes de investigación sobre rendimiento académico y convivencia social. Guadalajara, México: Editorial Fontamara.
- Rojas T. F. (2010). Currículum oculto en la educación en derecho. *Integra Educativa Re-*

- vista de Investigación Educativa*. Vol. III, número 3, 87-97. Septiembre-Diciembre. Instituto Nacional de Integración Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia.
- Santos Guerra, M. A. (2000). Reseña del libro *La escuela que aprende* Isabel Cantón Mayo. *Revista Aula de Innovación Educativa* número 95. Editorial Graó. Barcelona España.
- Schmelkes, S. (1996). La formación de valores en la educación. *Estudios. Filosofía-historia-letras*. Verano-Otoño. ITAM. México, 7 páginas.
- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 23, agosto-enero, 2004, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Fundación Santa María/Ediciones UNESCO. Traducción de Alfonso Lizarzaburu. Madrid, España. 203 páginas.

3. El construccionismo y sus aportes a la práctica docente de los futuros maestros

PIEDAD CID CARRO*

NANCY YADAMARA PONCE LÓPEZ**

MARÍA LAURA HERNÁNDEZ VENTURA***

Resumen

Lo expuesto aquí coloca en la mesa de discusión la necesidad de revisar y explicar el proceso de construcción del conocimiento de los futuros maestros, como aspecto central en la comunicación del aprender y enseñar, lo que nos conduce a pensar sobre cada una de las ideas que deben de ser consideradas como planteamientos de los planes de estudio en relación a la formación docente. En consecuencia, se destaca la importancia de analizar el construccionismo, como teoría que otorga certezas sobre el aprendizaje de quienes hoy se forman para enseñar. Al ser un tema amplio, se ha buscado hacer referencia específica a las posturas construccionistas de más renombre, que han impactado el modo de utilizar el lenguaje en la educación. El contenido permite analizar y comprender los rasgos fundamentales de la naturaleza del construccionismo, intentando con ello esclarecer y esbozar algunos aportes a la práctica docente.

Palabras clave: *Construcción del conocimiento, posturas construccionistas, lenguaje y comunicación, planes de estudio.*

* Maestra en Formación Docente en el Ámbito Regional. Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tlaxcala, México. ORCID: 0000-0003-3306-1312

** Maestra en Ciencias de la Educación. Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tlaxcala, México. ORCID: 000000029368-694X

*** Maestra en Desarrollo Educativo. Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tlaxcala, México.

Introducción

En varios países del mundo, la primera década del siglo veintiuno se inició impulsando en los planes de estudio de los diferentes sistemas educativos el enfoque basado en competencias.¹ En México, las primeras transformaciones al respecto, en los planes de estudio de los niveles que conforman la educación básica, se expresaron en 2004 con el currículum de la educación preescolar; en las Escuelas Normales, esto ocurrió en 2012.

Un cambio en la educación a escala nacional debe entenderse como producto de un proceso influenciado de manera determinante por las transformaciones experimentadas en los sistemas productivo, tecnológico y científico. Estas transformaciones provocan diferentes estilos de vida y, por ende, generan nuevas demandas a las instituciones educativas para orientar sus propósitos a la formación de sujetos altamente capaces para enfrentar los retos impuestos por el contexto global.

En la actualidad, analizar el contexto que enmarca la formulación de los nuevos planes y programas de estudio —hoy sustentados también en el enfoque por competencias—, si bien resulta fundamental e indispensable para todo docente, lo obliga especialmente a estudiar y reflexionar sobre el soporte teórico de las ideas planteadas. Así, se reconoce en el discurso oficial y normativo el tipo de sujeto que ha de formarse en las instituciones educativas y la posición que debe de asumir ante la política pública imperante.

En ese sentido, el presente escrito pretende colocar en la mesa de discusión la necesidad de revisar y explicar el proceso de construcción del conocimiento de los futuros maestros. Este es un aspecto esencial del aprender y del enseñar, aspecto que permite reflexionar sobre cada una de las ideas que deben de ser consideradas como planteamientos centrales de las reformas educativas en relación a la formación docente. En consecuencia, destacamos la necesidad de analizar el construccionismo como teoría que otor-

¹ Jiménez *et al.* (2015) señalan que el término de competencia se integró a las políticas educativas internacionales en el año 2000. Dos proyectos dieron la pauta para el desarrollo de las competencias: el proyecto Tuning Europa, desarrollado por más de 135 instituciones de 16 países de la Unión Europea, y el proyecto Tuning para América Latina, que comenzó con la integración de grupos de trabajo de Argentina, Brasil, Chile y Colombia.

ga certezas sobre el aprendizaje de quienes hoy se forman para enseñar, proceso que vincula los saberes adquiridos con la intervención en el aula.

Al ser un tema amplio, se ha buscado hacer referencia específica a las posturas construccionistas de Gergen, Goodman, Glasersfeld y Ceruti, que han impactado el modo de pensar en la educación. La selección del contenido nos permitirá esbozar los rasgos fundamentales de la naturaleza del construccionismo. Con ello, se intenta esclarecer y reflexionar sobre algunos aportes a la práctica docente de los futuros maestros.

Principales posturas construccionistas en torno al conocimiento

Kenneth Gergen

Gergen (2006) aporta una tesis decisiva en las concepciones sobre el conocimiento, al postular que éste es un proceso social. Demostró que la apropiación del conocimiento no era individual, contraponiéndose con ello a las posturas racionalista y empirista que ratificaban esta idea. Kenneth Gergen reconoció que el cambio en las concepciones epistemológicas fue generado por una crisis representada por tres grandes críticas: literaria, retórica y de la representación, que hicieron que se rompiera con algunas creencias.

Al ser el conocimiento un proceso social, Gergen partió de lo que llamó el *punto muerto* de la posición individualista (ya no era una variable explicativa). Es decir, fundamentó toda explicación partiendo del término *construcción social*. Así, expuso que el grado que dure un concepto en el tiempo depende básicamente de las vicisitudes del proceso social. Con su concepción itinerante, prevé que todo significado de los conceptos se adquiere en la vida cultural, como se puede apreciar en el siguiente esquema comparativo (ver tabla 1):

Con esto podemos comprender que, para Gergen, los conceptos con los que se denomina y conoce al mundo son constitutivos de las prácticas discursivas. Es decir, los conceptos están integrados en el lenguaje, por tanto, son sujetos a negociación. El lenguaje, desde su perspectiva, no sólo representa, sino que construye realidades que finalmente son reflejo de las

Tabla 1.

Del conocimiento como posesión individual	Al conocimiento como construcción social
Del lenguaje para representa	Al lenguaje como constructor de realidades.
Los conceptos que explican a los objetos resultan de éstos	Los conceptos son construidos socialmente.
La validez de un concepto depende de su objetividad	La vigencia o validez de un concepto depende del proceso social.
El significado de los conceptos depende del concepto mismo	El significado de un concepto depende de las pautas culturales.
De la posición privilegiada del observador	Al punto de desarraigo, la posibilidad de ponerse en más de un punto de observación

Fuente: elaboración propia.

diversas miradas que existen sobre el mundo. Desde su visión, la vida social posee un carácter negociado, a decir con precisión, **es construida como un proceso histórico dentro de las interacciones sociales permitidas por el lenguaje. Es por ello que toda verdad adquiere su validez en el marco de la comunidad que la construye y la legitima como tal.** Gergen identificó que **todo entendimiento de la realidad se construye, negocia y renegocia en el lenguaje, como un juego discursivo** (López, 2013).

En ese sentido (como se expuso en la tabla 1), cualquier concepto o visión del mundo y de los objetos es creado dentro de una comunidad social para su propio conocimiento. En consecuencia, la validez de los conceptos es mero producto de una negociación social que hacen los sujetos en el intercambio cotidiano.

A continuación, mostramos algunas características sobresalientes que Gergen (1994) atribuyó al *construccionismo*:

- El construccionismo es una capacidad explicativa diferente que se originó para comprender los procesos sociales.
- El construccionismo plantea la posibilidad de construcción entrelazada con procesos de intercambio social, con la historia y la cultura. Imputamos significados.
- No pone en tela de juicio la realidad, sólo que cree que ésta es captada socialmente.
- Para el construccionista, los hechos se describen o explican según su convención social. Por tanto, renuncia a la definición de verdad, mientras no se dé cuenta del proceso social en la cual se construyó.
- No es una posición moral.

Nelson Goodman

Para Vega (2017), Goodman (1990) ofreció la hipótesis de que conocemos al mundo por medio de versiones. Postuló que allá afuera no hay nada para ser conocido, por ello es válido decir que «construimos mundos». Desde esta perspectiva, tanto los hechos como la realidad son resultado de la fabricación humana y de la formulación de versiones: *las cosas existen por las versiones que existen sobre ellas*.

El concepto fundamental al que recurrió para su explicación de la construcción del conocimiento fue el de *clase*. Entonces, refiere Vega (2017), nuestra realidad se ordena en lo que Nelson Goodman llamó *clases*. Lo entendió así al explicar que, dentro de estas, agrupamos todo acontecimiento, lo que nos permite clasificarlo y asignarle cualidades.

Principales aportaciones de Goodman (1990):

- Los mundos se construyen con versiones y una versión es un fragmento de la realidad. Es cuando se unifican todos los ámbitos de la experiencia humana en la construcción de mundos.
- Toda construcción tiene una textura esencialmente lingüística. Percibimos al mundo en un medio lingüístico, que obliga al sujeto a adaptarse a sus pautas (análogas a las características del concepto de hecho social de Émile Durkheim). Proporciona a su vez la posibilidad de desenvolver al sujeto en sus experiencias durante toda su vida, que son constantes objetivaciones del mundo que lo rodea. También tiene la propiedad de tipificar estas experiencias, de incluirlas en categorías simples para el sujeto y sus semejantes, donde suelen ser repetidas por cualquiera y aplicadas a las mismas experiencias.
- Nuestras formas de percibir están limitadas por el lenguaje, que acomoda los elementos con los que vamos a elaborar versiones de las cosas.
- Los hechos son recortes de la realidad, que resultan de la movilización de arreglos comprensivos.
- La verdad o falsedad de las versiones es también un elemento construido.

Como se ha sintetizado en las ideas previas, desde la postura de Goodman, el lenguaje es un símbolo poderoso que expresa un entramado cultural y social que otorga sentido y significado a cada objeto que conocemos del mundo que nos rodea. Por consiguiente, la construcción del conocimiento implica una actividad dinámica en la que el sujeto realiza una serie de síntesis, conjunciones, disyunciones, generalizaciones, particularizaciones, etcétera.

Toda realidad o conocimiento de la realidad posee más de un símbolo al que socialmente se le ha asignado un valor y posee un significado especial. Por esta razón, Goodman llama *mundos o versiones de mundos* a los sistemas simbólicos que se han generado en el intercambio cultural, y que diariamente se transforman al asignar, redefinir o caracterizar de forma diferente alguna cosa.

Ernest von Glasersfeld y Mauro Ceruti

Para Glasersfeld y Ceruti (1994), las teorías sobre cómo conocemos significaron obstáculos para las nuevas ideas que surgieron al respecto. Explican estos investigadores que lo que entendemos por conocimiento no puede ser más la imagen o representación de un mundo independiente del hombre, que hace la experiencia. La objetividad es simplemente la ilusión de que, paradójicamente, las observaciones pueden efectuarse sin un observador. Destacan que toda asociación conlleva un acto de entendimiento que comprende el pensar como una construcción de conceptos y redes de conceptos. De este modo, el mundo de la experiencia es un mundo que construimos con conceptos que producimos, según el proyecto de nuestra razón.

Ahora bien, en lo referente al mito de la omnisciencia, Ernest von Glasersfeld y Mauro Ceruti advierten que es insostenible seguir argumentando que podemos *purificar* a la ciencia de toda actividad intelectual del observador. Particularmente, porque el conocer implica la propia actividad de construir. Cuando ordenamos, atribuimos cualidades a los objetos, lo cual nos permite comprenderlos. Eso es, simplemente, parte inherente de nuestra forma de acercarnos a la realidad.

Principales aportaciones de Glasersfeld y Ceruti (1994):

- El sujeto realiza un papel activo en el acto de conocer.
- Conocer es construir.
- Nuestra capacidad de conocer está limitada por nuestra naturaleza humana.
- Los sujetos no construyen su conocimiento, este se construye socialmente; no es un acto de voluntad individual.
- La subjetividad es inherente a nuestra manera de construir conceptos.
- Observar lleva consigo siempre la limitación de las percepciones del observador.

Por lo antes expuesto, es posible advertir que conocer a través del construccionismo implica considerar toda definición de la realidad, como resultado de la negociación que hagan los individuos de esas versiones que existen para cada cosa que conocemos. Entonces, reconocemos que el mundo ha sido construido como parte de un proceso donde se ha plasmado nuestra naturaleza social, y que sólo se entiende en la medida en la que se es capaz de reconocer el intercambio y reformulación de los principios que lo definen.

Hay que destacar que el lenguaje es el medio por el que hacemos posible esa interacción del conocimiento y la comunicación, y donde la comprensión de los fenómenos sociales y la definición de los conceptos encuentran en él sus principales límites, pues somos lo que el lenguaje es capaz de informar. Su riqueza dependerá de la producción social que se haga y de la reformulación del contenido de los conceptos existentes.

El construccionismo en la educación

Estudio de Derek Edwards y Neil Mercer

Edwards y Mercer (2000) consideraron la educación como un proceso de comunicación. En su estudio sobre ello, introdujeron el concepto de *comprensión compartida*. En este sentido, destacan el compartir como una capacidad indispensable, bajo la creencia de que cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experien-

cias, lleguen a un nivel de comprensión más alto del que poseían, aspecto que conciben como la principal razón por la que somos diferentes de las demás especies.

Una de las preguntas que surge al respecto es cómo se establece el conocimiento compartido. La búsqueda de la comprensión compartida, asumen Edwards y Mercer (2000), es algo problemático desde cualquier contexto en el que se quiera pensar, particularmente, porque precisa indagar sobre los modos en los que se comunican los conocimientos y en el acto mismo de comunicar, que de por sí presenta complejidades difíciles de determinar con exactitud.

A partir del conocimiento compartido, los autores llevaron a cabo investigaciones que se enfocaban hacia el contenido de las conversaciones. En sus resultados descubrieron que, al comunicarse dentro de cualquier ámbito, los individuos utilizan técnicas heurísticas como:

- Modificar palabras.
- Elegir determinados dialectos, acentos o lenguajes.
- Aportar variantes en su lenguaje, dependiendo del contexto.
- Ofrecer nueva información.
- Hacer referencia a la experiencia pasada real.
- Elaborar pruebas y comprobaciones sobre la validez de las interpretaciones de la información dada.

En lo que respecta a la construcción y uso de lenguaje y sistemas formales, se piensa en la noción de estrategia. Esto para resignificar y reestructurar las nociones y la información que se obtiene durante las experiencias de aprendizaje. Es decir, desde una mirada filosófica, se parte de la reflexión ontológica: qué es el ser, cuál es la naturaleza humana o condición humana. Asimismo, del conocer epistemológico: qué es el conocimiento de la realidad, cómo conoce el ser humano, cómo vive sus experiencias con el mundo, cómo participa en la cultura de la comunidad donde nació o le tocó vivir, cómo piensa cuando elabora o adquiere conocimientos, cuáles son las formas básicas del pensamiento cuando aprende conocimientos. Estas interrogantes dan entrada a la discusión.

El ser humano construye a través de variadas y abundantes actividades con los objetos, en interacción con otros, se involucra en experiencias colectivas

y en una participación constante y con sentido en los acontecimientos de la vida y la cultura. En otras palabras, las diferentes versiones se construyen en experiencias compartidas que se suscitan en los acontecimientos de cada día.

Edwards y Mercer (2000) determinaron que toda cultura impone pautas sobre la manera en la que se comparte el conocimiento. Pero reconocieron que hay creencias o supuestos dentro del ámbito educativo que escapan a esas pautas, y que se refieren a teorías que se han dado por sentadas dentro de los programas que organizan la currícula escolar, lo cual abre la posibilidad de cuestionar seriamente los supuestos psicológicos especiales que orientan la enseñanza y que sustentan la educación.

En efecto, los autores destacan que el discurso educativo presenta particularidades distintivas para mostrar (enseñar) y demostrar (aprender) el conocimiento; sin embargo, también posee características similares a las que se pueden observar en otras conversaciones. Algunas de ellas como las siguientes: en toda conversación cada participante tiene la noción de las *reglas básicas* o *comprensiones implícitas* de cómo ha de desarrollarse el proceso de comunicación. Destacan Edwards y Mercer (2000) su idea del principio de cooperación que se sustenta en cuatro máximas, que han de considerarse reglas que gobiernan cualquier tipo de transacción social:

- La máxima de calidad (verdad).
- La máxima de cantidad (informatividad).
- La máxima de relevancia.
- La máxima de modo (inteligibilidad).

Esto implica que el aprendizaje por construcción propone el desarrollo cognoscitivo y el uso específico de estrategias de trabajo intelectual, donde interactúan, a través de la relación social y real: la comprensión, el análisis y la reflexión (aquí los participantes comparten interlocuciones de importancia común, primordialmente el conocimiento cultural), así como la estructuración de explicaciones. Entonces, además de las técnicas heurísticas, es necesario tratar con experiencias de aprendizaje y partir de una versión explicativa que, según Edwards y Mercer, se revela como estructura.

Con seguridad, podría decirse que las clases escolares son un ejemplo de comunicación abierta, que se caracterizan por ser versiones básicas de

actividad social, así como de conocimiento y experiencias compartidas. Los docentes y estudiantes se apoyan con procedimientos muy concretos y específicos, como la lectura y la redacción; la experimentación y la exploración; la medición y el cálculo; así como la elaboración de diagramas y el trabajo de campo.

No obstante, sobre las conversaciones en el aula, Edwards y Mercer observaron que el maestro es quien controla el discurso, lo cual lo hace el árbitro de la validez de todo conocimiento. Sin duda, dar por hecho las reglas básicas de una conversación, compartidas por los participantes, pueden llevarnos a que en el aula “etiquetemos” erróneamente a un alumno. La experiencia cultural, en este sentido, es básica como punto clave del reconocimiento de las reglas implícitas.

Ahora bien, el análisis del manejo del discurso en el aula, para compartir el conocimiento, ha dejado claro que para los alumnos no ha sido fácil ser parte del proceso comunicativo que promueven los docentes. Primordialmente, porque mantienen una postura de constantes adaptaciones al estilo de conversación de cada maestro y al discurso que se utiliza en cada disciplina de la currícula.

Ante ello es necesario considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo siguiente:

- Toda educación tiene que ver con una comprensión compartida de perspectivas mutuas.
- Hay mecanismos lingüísticos que se utilizan en la construcción de un conocimiento compartido.
- Una importante fuente de referencia para el significado de toda actividad social es la cultura que determina o establece pautas.
- Se necesita comprender la educación como proceso en el que se ayuda y guía a los alumnos hacia una participación activa y creativa en su cultura. Se requiere una síntesis en la que la educación se vea como el desarrollo de la comprensión conjunta.
- La conversación es un tipo de interacción social.
- Alumno y maestro establecen un universo discursivo. Los maestros introducen a los alumnos en este universo a través del habla.
- La participación en la educación implica ser competente en el manejo de estrategias para tratar diversos tipos especiales de discurso.

- A través de la participación en la escolarización los alumnos acceden al bagaje cultural de la clase.
- El éxito de la enseñanza consiste en la creación de entornos de aprendizaje logrados; si las tareas, las actividades y las acciones están bien concebidas, los alumnos aprenden.
- Uno de los puntos en los que suele fallar la educación es aquel en que se hacen suposiciones incorrectas acerca del conocimiento compartido de los significados e interpretaciones.

Para orientar el aprendizaje por construcción, se propone un maestro que sepa plantear preguntas con la intención precisa y en el momento oportuno. Por ejemplo, preguntar para generar expectativas, para plantear problemas, para planear tareas, para valorar la información y para reconocer criterios de autonomía. Se considera que el maestro ha de propiciar la construcción colectiva y potenciar las posibilidades personales con intenciones de ayuda y cooperación, además de acompañar cognitivamente para generar el pensamiento y conocimiento.

Estudio de Neil Mercer

En lo que toca a Mercer (2001), éste inicia su recorrido por el lenguaje como instrumento para pensar (conocer), dentro de un concepto que hace referencia a esta capacidad, pero con fines colectivos, al que denominó *interpensar*. Mercer considera que gracias al lenguaje la vida social se hizo posible, particularmente, porque nos permite compartir información y transmitirla a las generaciones futuras. Además, el lenguaje nos proporciona la flexibilidad de innovar y adaptarnos a las variantes circunstancias y, principalmente, organizar la vida en común. Dicho de otra manera, toda actividad intelectual es coordinada y conjunta.

Para Mercer, el lenguaje es concebido como un recurso poderoso para conocer, que al ser empleado produce consecuencias poco predecibles, especialmente porque la ambigüedad es una de sus características principales. Es decir, el lenguaje se adapta de acuerdo con los significados que se construyen socialmente y, por lo tanto, mantiene un dinamismo constante. Cuando el autor analiza el lenguaje, como parte de la creación conjunta de conoci-

miento, decididamente lo piensa como una capacidad con fines sociales, cuya razón de ser es el integrar los conocimientos individuales a los modos de pensar y de definir la realidad que se han establecido colectivamente.

Destaca Mercer (2001) que en el análisis del proceso de pensar (también conocer), colectivamente, es importante considerar conceptos como el de contexto y la conversación. Aclaremos cada uno de ellos.

Contexto. Es un fenómeno mental que incluye cualquier información que empleen los oyentes para comprender lo que oyen. Incluye los siguientes aspectos:

- El entorno físico.
- La experiencia y la relación que los interlocutores ya comparten.
- En las tareas u objetivos que comparten los participantes.
- En la experiencia que tienen de conversaciones similares.

Reglas conversacionales básicas. Recursos contextuales que nos permiten ubicarnos con eficacia.

Lo antes dicho permite entender el *interpensar*, como una actividad colectiva donde cada sujeto asume una posición indispensable, para que en el juego del conflicto y el debate se propicie la construcción del conocimiento. En este juego, el contexto es fundamental, puesto que limita la cantidad y calidad de la información que circula, es decir, delimita el entorno físico donde se desarrolla la comunicación. Asimismo, a ello se suman todas las técnicas para intensificar la comunicación, como la persuasión, el uso de metáforas, de contrastes, etcétera, debido a que el diálogo fluido y continuo exige tener respuesta de con quién estamos hablando y qué intentamos lograr.

La postura del autor ha de considerarse construccionista fundamentalmente por las siguientes ideas explicadas en su texto *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*:

- Aprender es un proceso compartido que nos lleva a alcanzar un conocimiento en común como parte de un esfuerzo intelectual combinado.
- Es el lenguaje el que nos ha posibilitado pensar de una manera constructiva y analítica y organizar la vida en común. Empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en colectivo.

4

- Las palabras significan lo que los seres humanos acuerdan en la colectividad. Creamos significados conjuntamente.
- Cada vez que hablamos con alguien participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes. La acción de comunicar supone una actividad creativa conjunta.
- Establecemos verdades por medio del debate.
- El avance de la ciencia depende de una búsqueda colectiva que se haga de la verdad.

Uno de los ejes fundamentales de sus planteamientos es —de la misma manera que lo apuntalaron varios de los construccionistas citados— colocar al lenguaje como condición necesaria para generar conocimiento social compartido y como medio que produce modos de actuar. Mercer rescata ideas, como las de Vygotsky, con respecto a la relación entre lenguaje y pensamiento e individuo y sociedad. Particularmente, se refiere al lenguaje como instrumento cultural e intelectual.

Reflexiones finales

Mirar la educación desde el construccionismo supone, según los autores, entender que las personas aprenden (conocen) como parte de un proceso compartido, donde cuenta la información previa como resultado de la experiencia para construir relaciones que lleven a alcanzar un conocimiento en común. Es entender que en el aula se comparte y se transforma la información que se posee como un esfuerzo intelectual combinado.

Sin embargo, se considera que los alcances son profundos cuando se centra en el lenguaje como constructor de conocimiento y de acciones, pues tal idea, supone mirar con reflexión nuestro actuar frente a un grupo, particularmente analizar el modo en el que hemos empleado el lenguaje en el aula. Al hacer uso de un lenguaje no sólo estamos transmitiendo información o conocimientos, también comunicamos modos de pensar y de actuar sobre las cosas. Esto nos llevaría a razonar sobre que nuestras palabras conforman un lente que posibilita que los alumnos miren el mundo de modos particulares.

Por una parte, las ideas vertidas destacan el valor de la tarea que desempeñamos día con día, pues el educar encierra la posibilidad de conocer para crear y luego compartir para que la visión del mundo (hacia lo colectivo) y la escuela (en lo individual) cambien. Por otra parte, dejan en claro que diversos estudios relativos al cómo se aprende han llevado a la explicación de corte construccionista sustentada por las ideas de diversos autores, que plantean la posibilidad de repensar aspectos básicos de cómo se genera el conocimiento.

Al estudiar el desarrollo de estas ideas, debemos reconocer que el construccionismo, objeto de este análisis, ha tenido en su momento una influencia significativa para guiar las ideas y demarcar los principios que rigen el discurso educativo y las prácticas escolares. Por consiguiente, el construccionismo —visto a partir de Gergen, Mercer, Goodman, etc.— demuestra que conocer es actuar en el mundo para mejorar las condiciones de vida, lo cual implica comprenderlo a partir de la propia cultura y de la interacción social, que es el medio donde se construye el conocimiento.

Los autores señalados enfatizan en el modo como se comunican los conocimientos y en el acto mismo de comunicar. Introducen el concepto de comprensión compartida que va más allá de la comprensión de un sujeto en particular. También resalta en ello el lenguaje, como medio y expresión, que permite la construcción del conocimiento compartido y en donde la cultura e interacción social son el condicionante básico.

Por tanto, el núcleo de la actividad construccionista, de parte de quien aprende, consiste en construir significados asociados a la experiencia, que incluye a la de tipo lingüístico, entendiéndose como proceso de negociación de significados o intercambio de conocimiento. Aquí es donde resalta el papel del lenguaje, y subrayamos que éste nos permite convertir lo individual en colectivo y en colectivo creamos significados.

A partir de ello surgen algunas interrogantes: como maestros, ¿qué tanto nos detenemos a pensar la comprensión que tienen nuestros alumnos de su mundo?, ¿qué tanto el conocimiento del alumno se da mediante una interacción de grupo?, ¿qué ha hecho falta en la escuela, en el aula, para hacer que la educación sea un proceso compartido, colectivo?

Una propuesta para la construcción del conocimiento en conjunto debe incluir algunas actividades durante la práctica docente. Entre estas están el

animar a los alumnos para que imiten, tengan capacidad de atención, sean creativos, tengan iniciativa, propongan con base en la confianza establecida, soliciten apoyo, sean colaborativos y trabajen intelectualmente. Además, y de acuerdo con las posibilidades del futuro docente, propiciar y orientar con experiencias de aprendizaje la construcción del conocimiento de los alumnos.

Lo antes expuesto no es tarea fácil. En los últimos años, las reformas a todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano han tenido como objetivo mejorar los aprendizajes. Esto debido a que se alega que los resultados son bajos en las pruebas que internacionalmente evalúan a los estudiantes, como Pisa y Enlace. Tal crisis educativa refleja con más notoriedad que la educación no ha sido pensada de la misma manera por todos los involucrados, lo cual confirma que ha existido incapacidad para conseguir el establecimiento de entendimientos conjuntos.

En las prácticas educativas diarias, se da por sentado que alumnos y maestros de todos los niveles educativos son conscientes de la función que deben cumplir en la escuela y del lenguaje que emplean para comunicar conocimiento. En este sentido, es posible entender por qué un gran número de estudiantes de educación básica en México muestra bajo rendimiento escolar,² particularmente, cuando han aprendido a pensar dentro de un discurso que hace que el conocimiento sea poco accesible y lleno de cuestionamientos.

Si bien es cierto que pareciera que los actores en el aula se esfuercen por aplicar estrategias que propicien el conocimiento y hacen uso de herramientas que intentan facilitar la comprensión, la verdad es que realmente no se conoce más que lo que aportan sus actitudes y trabajos en clase, o sea, se conoce tan poco sobre ellos. En consecuencia, el éxito en la escuela se expresa como la mejor actuación de maestros y alumnos dentro del guion que se les exige que interpreten. Así pues, es evidente que la adecuación a los diversos discursos ha mecanizado no sólo el proceso sino a los sujetos, pues se ha olvidado que son seres críticos, que en la comunicación cotidiana se comparte la cultura de la gente, que desean mejores condiciones de vida y que desean adaptarse al ritmo de crecimiento que lleva nuestro país.

² El informe emitido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2019, al respecto de la Educación Obligatoria en México, muestra cifras concretas al respecto.

El mensaje en cuanto a la comunicación para conocer es claro: intercambiar ideas supone más que el simple traspaso de información. En la medida en que podamos reflexionar sobre ello, podremos hacer patentes estas ideas que plantea el construccionismo.

Bibliografía

- Ceruti, M. (1994). El mito de la omnisciencia y el ojo del observador. En P. Watzlawick y P. Krieg. (Coords.), *El ojo del observador. Aportes al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. Gedisa.
- Edwards, D. y Mercer, N. (2000). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.
- Gergen, K. (1994). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- (2006). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes.
- Glaserfeld, E. (1994). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg. (Coords.), *El ojo del observador. Aportes al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. Gedisa.
- Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Gráficas Rogar.
- y Elgin, C. Z. (2017). *Reconcepciones en la filosofía y en otras artes y ciencias*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jiménez, A., Robles, F. J. y Madera, J. A. (2015). El enfoque por competencias y su papel en la Educación Superior. *Nueva Época*, 6(21).
- López, P. (2013). Construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *SciELO*, (46).
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
- Vega, J. (2017). Estudio introductorio. En N. Goodman y C. Z. Elgin, *Reconcepciones en la filosofía y en otras artes y ciencias*. Ediciones Universidad de Salamanca.

4. Prácticas pedagógicas socioformativas: una propuesta para fortalecer el aprendizaje en servicio en la Educación Normal

ITZETL PONCE LÓPEZ*

JENNIFER VÁZQUEZ ANTONIO**

JOSÉ MANUEL VÁZQUEZ ANTONIO***

Resumen

La profesión docente está enfrentando diversos retos y desafíos por los problemas que nos aquejan como sociedad. Sin duda, estos no son exclusivos de los docentes en servicio, también es fundamental que se consideren durante la formación inicial docente, específicamente, en la Educación Normal. Sin embargo, a pesar de que en la última década se han venido impulsando diversas reformas curriculares a los planes y programas de estudio de la licenciatura en Educación Primaria, aún se observa que los procesos formativos y las prácticas pedagógicas y didácticas continúan planteándose desde el enfoque tradicional y del conductismo. En la actualidad, ambas perspectivas han perdido pertinencia para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento. Por esto, han surgido otros modelos y enfoques educativos. De entre ellos, la socioformación es de particular relevancia para fortalecer el aprendizaje en servicio.

* Doctora en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0504-717X>

** Doctora en Socioformación y Pensamiento Complejo. Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2321-682X>

*** Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3182-6847>

Palabras clave: *Socioformación, prácticas pedagógicas, aprendizaje en servicio, procesos de formación.*

Introducción

Las prácticas pedagógicas desde la socioformación son una propuesta conceptual y metodológica que buscan fortalecer la formación profesional de los estudiantes normalistas en sus prácticas docentes durante el aprendizaje en servicio. Existen diversos estudios en torno a la implementación de las prácticas pedagógicas socioformativas en Educación Básica y Educación Superior, que han demostrado su pertinencia para mejorar e innovar las prácticas pedagógicas y didácticas.

A pesar de que en la última década se han venido planteando e impulsando diversas reformas curriculares a los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (2012, 2018 y 2022), aún se observa que los procesos formativos y las prácticas pedagógicas y didácticas continúan planteándose desde el enfoque tradicional —academicista— y el conductismo.

En el enfoque tradicional o academicista, el docente está en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Se abordan contenidos mediante la lectura, hay un uso permanente de técnicas o ejercicios de repetición y memorización, imperan las clases expositivas por parte del profesor o —en muchas ocasiones— exponen los estudiantes y la evaluación se realiza mediante exámenes enfocados en determinar la retención de información (Tobón, 2019).

Por su parte, en el conductismo, el proceso formativo se centra en el estímulo positivo o negativo de los estudiantes para que reproduzcan o eviten determinadas conductas (teoría del estímulo-respuesta). Se recurre a modelos con conductas establecidas para que los alumnos los imiten (Skinner, 1953; 1957); no considera las necesidades de las personas ni las características de sus contextos y difícilmente busca resolver algún problema de su vida cotidiana.

Estos enfoques educativos fueron relevantes en la Edad Media y la sociedad feudal (entre los siglos IX y XV), sin embargo, en la actualidad, ambas

perspectivas han perdido pertinencia para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento (Stehr, 1994). En la actualidad, diversos países de América Latina se encuentran transitando, de manera muy contradictoria y a diferentes ritmos, hacia la sociedad del conocimiento. Esta nueva pauta social establece como una de sus prioridades la resolución colaborativa de los numerosos y diversos problemas que aquejan el contexto local, regional y global.

Teniendo en cuenta lo planteado en párrafos anteriores, podemos formular la siguiente cuestión: ¿cómo lograr que la formación inicial de los futuros docentes en la Educación Normal sea acorde con la sociedad del conocimiento y contribuya a resolver los retos y problemas del contexto educativo durante el aprendizaje en servicio?

Una opción pertinente, que puede dar respuesta a la interrogante formulada, consiste en impulsar desde el aprendizaje en servicio el desarrollo o gestión del talento humano de las personas (Tobón y Luna-Nemecio, 2020). Para ello, en las últimas dos décadas, han surgido nuevos modelos y enfoques educativos aplicables en las organizaciones, la sociedad y, por supuesto, en la diversidad de instituciones educativas. Algunos de ellos son el aprendizaje invisible, la pedagogía conceptual, el conectivismo, la pedagogía dialógica, el enfoque socioformativo, entre otros.

De estos modelos y enfoques educativos, la socioformación es de particular relevancia para fortalecer el aprendizaje en servicio, puesto que es un enfoque de origen latinoamericano, educativo, teórico y metodológico con énfasis en la didáctica y evaluación para la formación integral de las personas (Tobón *et al.*, 2015). Surgió a finales de los años noventa, del siglo pasado, en Colombia, y desde entonces se ha venido constituyendo sobre la base epistémica del pensamiento complejo (Morin, 1996; 2000) y con ello se asegura su pertinencia y se establece un puente de congruencia con la sociedad del conocimiento y sus dinámicas de inter y transdisciplinariedad.

En suma, el enfoque socioformativo (Tobón, 2017) se centra en el desarrollo y gestión del talento de las personas, priorizando la consolidación de su proyecto ético de vida, la colaboración, el emprendimiento y los saberes necesarios para enfrentar-resolver los problemas locales y globales, asegurando el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo social sostenible (Luna-Nemecio, 2020).

4

Una de las más recientes contribuciones conceptuales y metodológicas del enfoque socioformativo son las *prácticas pedagógicas esenciales*. Éstas se conciben como:

[...] acciones colaborativas que se implementan entre diferentes actores (docentes, directivos, asesores y comunidad) para que los estudiantes (y demás integrantes de las instituciones educativas) aprendan a resolver problemas del contexto mediante la gestión y co-creación del conocimiento a partir de fuentes pertinentes, la articulación de diferentes saberes y el mejoramiento continuo en un entorno de inclusión, de tal manera que se contribuya a transformar las condiciones de vida y se aporte a la sostenibilidad ambiental. [Tobón *et al.*, 2018, p. 33]

5

Por todo lo expuesto en párrafos *supra*, el presente estudio tiene los siguientes propósitos: (1) definir las prácticas pedagógicas socioformativas para fortalecer el aprendizaje en servicio en la educación normal; (2) diferenciar las prácticas pedagógicas socioformativas de la docencia tradicional; (3) describir las prácticas pedagógicas esenciales que deben promoverse en la educación normal para que la formación inicial docente esté acorde con la sociedad del conocimiento, y (4) identificar algunos elementos metodológicos para evaluar y contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas en el aprendizaje en servicio con base en la colaboración.

Estrategia de investigación

3

De acuerdo con Pinto y Gálvez (1996), el tipo de estudio realizado se basó en el análisis documental bajo el enfoque cualitativo para determinar la vinculación de las prácticas pedagógicas socioformativas en el aprendizaje en servicio con la educación normalista y el pensamiento complejo, así como sus contribuciones a la sociedad del conocimiento. Para analizar los documentos, se debió buscar en diferentes fuentes rigurosas, hacer una selección de la información y organizarla para su respectivo análisis, dando paso a responder a las preguntas sobre el tema, generando nuevos aportes

que amplíen el conocimiento sobre la propuesta de este estudio: fortalecer las prácticas docentes en el aprendizaje en servicio.

El análisis de los documentos consistió en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de fuentes rigurosas para responder a las preguntas sobre las prácticas pedagógicas socioformativas y, de esta forma, realizar nuevos aportes que amplíen el conocimiento sobre lo estudiado. Por lo anterior, y considerando los planteamientos de Londoño (*et al.*, 2014), se puede afirmar que el estudio documental realizado busca recuperar y trascender el conocimiento acumulado sobre el objeto de estudio específico.

Se consideraron los siguientes criterios para efectuar la búsqueda, organización y selección de la información en el presente estudio documental:

- 1) Se buscaron artículos de divulgación, artículos científicos, libros, capítulos de libros, manuales, etcétera, en bases de datos: Google Académico, Web of Science, Scopus, Scielo, Redalyc y Latindex.
- 2) Se tuvo en cuenta un periodo de tiempo específico de las publicaciones (2012-2022).
- 3) Los artículos debían contribuir al desarrollo conceptual de alguno de los ejes propuestos en la cartografía conceptual.
- 4) Los libros o capítulos de libros y manuales debían poseer autor, título, fecha y editorial.
- 5) Se emplearon las siguientes palabras clave: prácticas pedagógicas socioformativas, práctica profesional y aprendizaje en servicio en educación normal.

Todos los documentos debían contribuir a clarificar los conceptos de prácticas pedagógicas desde la socioformación, práctica profesional y aprendizaje en servicio. No se consideraron otros enfoques ni propuestas, debido al propósito del estudio.

Asimismo, se siguieron los ejes de la cartografía conceptual, cuya propuesta plantea sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos altamente relevantes, tomando como base fuentes primarias y secundarias (Tobón, 2004). Esta estrategia de investigación se centra en analizar el conocimiento científico en torno a un concepto, teoría o metodología. Se tomaron como base cinco de los ocho ejes: noción, caracterización, clasificación, diferenciación y metodología (ver tabla 1). En cada eje se sistematiza la

información científica disponible, se analiza, se valoran los avances y se determinan los posibles vacíos para orientar nuevos estudios.

Acorde con la cartografía conceptual, las categorías del estudio se describen en la tabla 1. A través de estas categorías, se organizó la información recolectada en las fuentes documentales.

Tabla 1. *Ejes de la cartografía conceptual del concepto prácticas pedagógicas socioformativas*

Eje de análisis	Pregunta central	Aspectos básicos
Noción	¿Cuál es la etimología, el desarrollo histórico y la definición actual de las prácticas pedagógicas?	Definición de las prácticas pedagógicas y el aprendizaje en servicio desde el enfoque socioformativo.
Caracterización	¿Cuáles son los elementos puntuales que le dan identidad a las prácticas pedagógicas socioformativas en la educación normal?	Describir las características de las prácticas pedagógicas socioformativas y su integración en el aprendizaje en servicio en la educación normal.
Clasificación	¿Cuáles son los tipos de prácticas pedagógicas en la educación normal que se proponen desde la socioformación?	-Prácticas pedagógicas presenciales. -Prácticas pedagógicas virtuales o a distancia. -Prácticas pedagógicas híbridas.
Diferenciación	¿De qué otros conceptos cercanos se diferencian las prácticas pedagógicas socioformativas en la educación normal?	Diferencia entre prácticas pedagógicas socioformativas y la docencia tradicional (academista y conductista).
Metodología	¿Cuáles son los ejes esenciales para implementar, evaluar y mejorar las prácticas pedagógicas socioformativas en el aprendizaje en servicio?	-Proyectos formativos. -Evaluación socioformativa.
Fuente: elaboración propia.		

Resultados. Ejes de análisis

Noción

La definición de prácticas pedagógicas ha sido abordada desde diversos enfoques y autores. Por ejemplo, para Zambrano (2018), son mecanismos y acciones que el docente realiza en el aula para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, con la pretensión de desarrollar en el educando diversas competencias, específicamente, las competencias ciudadanas: cognitivas, comunicativas, emocionales e integradoras. Estas prácticas han de ser observables por otros y permitir a los docentes alcanzar la metacognición sobre su enseñanza a fin de replantear su quehacer educativo y lograr el interés y la motivación por parte de los estudiantes.

En sí, las prácticas pedagógicas implican el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a efecto en el espacio áulico, es decir, son las actividades cotidianas que realizan maestros y alumnos en el ambiente escolar. En estas se aplican todo tipo de acciones, como organizar la clase, preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen en su contexto escolar.

Así, la socioformación plantea las prácticas pedagógicas como procesos formativos que implican transformación, alude a la creatividad y al mejoramiento continuo. En este sentido, dichas prácticas se vinculan con la docencia socioformativa, que se define como la articulación de las acciones que emprende el docente mediador para lograr la formación integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes con base en ambientes de aprendizaje centrados en problemas, es decir, gestionar prácticas pedagógicas. Hernández *et al.* (2014) determinan que esos ambientes de aprendizaje deberán considerar el currículo como un proceso de construcción participativo y con liderazgo, dialógico, recursivo y hologramático, que busque formar seres humanos integrales con un claro proyecto ético de vida, espíritu investigativo, de emprendimiento, siendo idóneo para afrontar la vida y los retos sociales.

En este punto, es importante señalar que en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2018, publicado por la Dirección General de la Educación Superior para el Magisterio (DGESUM), se argumenta la importancia de realizar prácticas en la escuela primaria, ya que impulsa a los estudiantes a tomar decisiones frente a problemas imprevistos, a resolver problemas, a conducirse adecuadamente y comunicarse con un grupo de niños, utilizando diversos recursos, es decir, el acercamiento les permite a los futuros docentes adquirir habilidades y tener confianza en su práctica educativa (DGESUM, 2018).

La práctica pedagógica se ve fortalecida en el último año de la licenciatura, ya que las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” realizan esta actividad intensiva en condiciones reales de trabajo. Las estudiantes se hacen cargo de un grupo durante 24 semanas; organizan y planean en ese tiempo secuencias didácticas, material didáctico y diseñan estrategias de enseñanza-aprendizaje para aplicar en el aula, siempre bajo la vigilancia de un asesor. Esto se denomina *aprendizaje en servicio*.

Al respecto, si bien es cierto que la práctica profesional o aprendizaje en servicio prepara a las estudiantes normalistas para su futuro ejercicio profesional, es primordial que las estudiantes no sólo observen y, en consecuencia, pretendan accionar con los recursos disponibles, sino que después reflexionen sobre su actuar durante determinado tiempo. Ahora, ante los nuevos planteamientos en las reformas educativas y los requerimientos de una sociedad en constante evolución (una sociedad del conocimiento), es necesario estar preparado para resolver situaciones problema del contexto, trabajar colaborativamente para proponer proyectos educativos de mejora que generen cocrear y generar conocimiento, es decir, prácticas educativas pedagógicas que aseguren una mejor calidad de vida, como se propone en las prácticas pedagógicas bajo el enfoque socioformativo.

Las prácticas pedagógicas se definen, desde el enfoque socioformativo, como acciones colaborativas que se implementan entre diferentes actores (docentes, directivos, asesores y comunidad), para que la comunidad escolar aprenda a resolver problemas del contexto mediante la gestión y cocreación del conocimiento, a partir de fuentes pertinentes, la articulación de diferentes saberes y el mejoramiento continuo en un entorno de inclusión; de tal manera que se contribuya a transformar las condiciones de vida y se aporte a la sostenibilidad ambiental.

Las prácticas pedagógicas, entonces, son actividades que se hacen en las instituciones educativas. Estas pueden o no estar basadas en un cuerpo teórico concreto. Tobón *et al.* (2018) proponen que sea la interrelación entre sujetos de conocimiento, es decir, compartir saberes entre docente y alumnos, principalmente, en las aulas.

De tal forma que las prácticas pedagógicas que se derivan del enfoque socioformativo se dirigen hacia el trabajo con las personas, equipos y comunidades para mejorar las condiciones de vida mediante la resolución de problemas a través de proyectos inter y transdisciplinarios, con base en el proyecto ético de vida, la colaboración, la cocreación de saberes, el pensamiento complejo, la metacognición y el emprendimiento. Por tanto, las prácticas educativas se asumen por todos los actores que pertenecen a la institución.

Caracterización

Las principales características de las prácticas pedagógicas, de acuerdo con Tobón (2012), son las siguientes:

Resolución de problemas: se resuelven y atienden problemas del contexto, como retos para crear e innovar; y de esta forma se contribuye a mejorar, es decir, a lograr mejores oportunidades para vivir mejor.

Metacognición: fundamental en todas las actividades que se realizan. Las acciones que se piensan, se sienten y se hacen, se centran en la reflexión para formar parte del proyecto ético de vida. De este modo, se genera un proceso de mejoramiento continuo en torno al logro de determinadas metas.

Trabajo colaborativo: la colaboración, que busca el logro de metas, es necesaria para alcanzar una formación integral. Vázquez *et al.* (2017) sostienen que esta acción comprende resolver las dificultades y diferencias a través del diálogo, actitud propositiva y responsabilidad para cumplir con los compromisos adquiridos.

Gestión del conocimiento: trabajar con el conocimiento implica, analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia para resolver problemas, en lugar de sólo generar información.

Proyecto ético de vida: en la docencia socioformativa es indispensable actuar con base en valores universales. De esta manera, es necesario buscar la realización personal, trabajar con base en metas y dedicación, perseverancia para alcanzar las metas propuestas; en sí, tener un proyecto claro de vida.

La docencia socioformativa, entonces, se enfoca en aquellas acciones de valor agregado para contribuir a la formación de personas, equipos y comunidades que contribuyan al desarrollo social sostenible en el marco de la sociedad del conocimiento. Por ende, está inmersa en las prácticas pedagógicas. Luego, sus características se relacionan con los elementos involucrados en la docencia socioformativa: (1) mejorar las condiciones de vida; (2) colaboración; (3) pensamiento complejo, que se refiere al análisis crítico, creativo y sistémico para abordar las situaciones del mundo de la vida, mediante la articulación de diferentes tipos de saberes y la asunción de los procesos de cambio, organización, desorganización y reorganización con flexibilidad, buscando áreas de oportunidad que permitan mejorar el

entorno; (4) metacognición, y (5) formación adaptativa, que consiste en adaptar los procesos de mediación de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

5

En la socioformación, se aborda el concepto de formación adaptativa, que implica, por una parte, los ajustes que hace continuamente el docente en el proceso de mediación (y la forma como se van dando las actividades de aprendizaje, evaluación y gestión de los recursos), así como también el mismo estudiante y sus pares, para tener impacto en la resolución de los problemas del contexto mediante la autoevaluación de las acciones y el mejoramiento continuo.

Clasificación

Las prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo, según la modalidad, se clasifican en presencial, virtual e híbrida.

La práctica presencial se realiza de manera directa. Es decir, el docente coordina las actividades y promueve la colaboración entre compañeros.

La práctica pedagógica virtual se apoya de plataformas en línea, donde se puede interactuar por medio de conversaciones o mediante videoconferencias para efectuar orientaciones durante la elaboración de los productos y evaluarlos.

En la práctica semivirtual o híbrida se organizan actividades que permiten el apoyo de plataformas, donde además existen videos, documentos y otros recursos para que el estudiante realice indagaciones y exploraciones. Puede haber interacción mediante videoconferencias y utilizar el chat u otros medios para retroalimentar o valorar evidencias.

Cabe destacar que, en las dos últimas modalidades, los estudiantes deben mostrar un alto grado de compromiso y organización del tiempo para lograr los productos o evidencias, así como para participar en las actividades que se programen de manera sincrónica, como el trabajo de manera colaborativa. Asimismo, el docente que desarrolla habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación propone ambientes virtuales acordes con las necesidades del contexto.

Diferenciación

El concepto de práctica pedagógica se diferencia de otros enfoques, como la práctica tradicional, y la que se propone desde el enfoque socioformativo. A continuación, se explican algunas diferencias.

Práctica pedagógica tradicional: está enfocada en explicaciones de los contenidos establecidos en el currículo por parte del docente; el estudiante los memoriza y se mide la información retenida mediante exámenes (Vázquez *et al.*, 2018).

Práctica pedagógica socioformativa: el maestro promueve proyectos formativos a partir de problemas del entorno, para que de manera colaborativa contribuya a su solución. Ésta le favorece al estudiante para que encuentre sentido al enfrentar retos de su contexto.

Metodología

Desde la socioformación, se proponen dos momentos clave para implementar y valorar las prácticas pedagógicas en el aprendizaje en servicio, integrando la investigación acción formativa y tomando como base la práctica y la reflexión continua: (1) metodología de evaluación diagnóstica y (2) metodología de aplicación. A continuación, se describe cada uno.

Metodología de evaluación diagnóstica de las prácticas pedagógicas.

3

Esta acción de evaluación se asume como un proceso de valoración integral que trasciende la función evaluativa de determinar el nivel de desempeño de las prácticas pedagógicas en los estudiantes. También implica el trabajo colaborativo entre el asesor y docente practicante, puesto que se busca una perspectiva formativa y de aprendizaje al centrarse en la mejora continua a través de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Tobón, 2017).

3

La estrategia de evaluación que se considera idónea para valorar el desempeño de las prácticas pedagógicas es el portafolio de evidencias socio-

3 formativo (Hernández *et al.*, 2015). Esta estrategia permite llevar a efecto una valoración integral que se centra en la selección y análisis de las evidencias clave, generadas en el proceso de las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, el portafolio se puede constituir como un producto final, puesto que es posible integrar desde el inicio del proceso formativo los instrumentos, sus indicadores y descriptores de desempeño correspondientes, junto con las evidencias del logro obtenido y los procesos de retroalimentación y mejora de las mismas (Hernández *et al.*, 2015).

3 Por su parte, las rúbricas socioformativas son el instrumento de evaluación más acorde para utilizarse en el portafolio de evidencias, puesto que pone énfasis en valorar el desempeño logrado al resolver problemas del contexto, realizar evidencias o procesos de formación con indicadores y niveles de desempeño precisos, que van desde el nivel más básico (preformal), hasta el más complejo (estratégico). Los niveles de desempeño se formulan a partir de la taxonomía socioformativa (Hernández *et al.*, 2016; Tobón, 2012; Tobón, 2017).

3 Considerando las características de la estrategia e instrumento de valoración antes descritas, se proponen las siguientes acciones metodológicas para la valoración diagnóstica integral de las prácticas pedagógicas:

- 3 ✓ Explicar la estrategia del portafolio de evidencias a los estudiantes, asegurándose de que comprendan la relevancia de la misma, apoyándose de ejemplos de portafolios elaborados en otros procesos de evaluación socioformativa.
- ✓ Explicar el diseño y empleo de las rúbricas socioformativas, así como su vinculación con la taxonomía socioformativa y el portafolio de evidencias; también es necesario que los estudiantes participen en el diseño o complementación y mejora de las rúbricas (metaevaluación), considerando el problema del contexto, las metas, acciones, evidencias y características de las prácticas pedagógicas desde la socioformación.
- 3 ✓ Aplicar el proceso metacognitivo de las prácticas pedagógicas con cada uno de los docentes practicantes (autoevaluación), realizar el mismo proceso entre equipos pares (coevaluación) y, finalmente, considerar la retroalimentación del docente/asesor (heteroevaluación). Para que el proceso sea objetivo y sistemático, es necesario que se

consideren los indicadores y niveles de desempeño establecidos en la rúbrica, determinandos logros, aspectos a mejorar, sugerencias de mejora y realizar las acciones de mejora correspondientes.

- ✓ Retroalimentar las evidencias y el producto integrador, siguiendo los mismos procesos de auto, co y heteroevaluación descritos en la acción metodológica anterior. Es necesario enfatizar y centrarse en la determinación de logros, aspectos y sugerencias de mejora, realizar acciones de mejora en las evidencias con la intención de garantizar la solución del problema y el logro exitoso de la meta establecida.

Metodología de aplicación de las prácticas pedagógicas.

Esta acción de aplicación de las prácticas pedagógicas se debe realizar considerando los siguientes aspectos clave: (a) abordar uno o varios problemas del contexto de la escuela primaria de práctica; (b) trabajo colaborativo; (c) acuerdo de metas de formación que se esperan alcanzar, considerando el currículo oficial y los problemas del contexto; (d) comprensión e implementación de la estrategia didáctica de proyectos socioformativos.

Para lograr aplicar los aspectos clave en el proceso de aplicación de las prácticas pedagógicas, se sugiere seguir las siguientes acciones metodológicas:

- ✓ Organizar el trabajo colaborativo con los estudiantes practicantes por medio de la asignación de roles, la explicación y ejemplificación de las acciones clave de cada rol: coordinador, sistematizador, dinamizador y gestor de la calidad (Vázquez *et al.*, 2017).
- ✓ Orientar sobre el proceso de diagnóstico del grupo escolar de la escuela primaria. Desde la socioformación, el diagnóstico del grupo consiste en conocer los intereses, necesidades, problemas y el contexto en el cual interactúan los estudiantes; se debe realizar al inicio, durante el desarrollo y al final de cada proyecto formativo (Tobón, 2019).
- ✓ Identificar, analizar, acordar y formular un problema del contexto altamente relevante y que es importante resolver mediante las prácticas pedagógicas y proyectos formativos para el beneficio personal de los estudiantes y su entorno.

- ✓ Explicar la estrategia didáctica de proyectos formativos a los estudiantes normalistas, asegurándose de que comprendan la relevancia de la misma para mejorar las prácticas pedagógicas. Dicha estrategia de formación considera los siguientes ejes clave: (1) abordar un problema real, movilizándolo de forma articulada diversos saberes; (2) establecer las metas de aprendizaje, considerando el currículo oficial, y (3) fases y actividades de ejecución: apertura (sensibilización, visualización de metas, diagnóstico de saberes previos y acuerdo del producto), desarrollo (gestión del conocimiento, ejemplificación del problema y producto, aplicación colaborativa) y cierre (mejora continua de la evidencia o producto y socialización de la evidencia de desempeño).

Reflexiones finales

La escuela tradicional fue creada ante necesidades distintas. Como sabemos, las actividades podían organizarse a partir de la exposición de temas o contenidos y se memorizaban para emplearlos en el futuro, sin embargo, cuando las personas concluían un periodo o su formación, los habían olvidado. Entonces, ya en el campo de acción, el profesionista debía observar lo que se hacía y cómo lo realizaban para aprender el procedimiento que debía seguir para cumplir con la función encomendada. En la actualidad, se debe contribuir a mejorar la comunidad, derivado de los cambios generados en la sociedad del siglo veintiuno.

Por lo anteriormente expuesto, se busca impulsar la formación de personas que promuevan la sociedad del conocimiento desde el enfoque socioformativo que implica: (1) la implementación de proyectos para resolver problemas; (2) la articulación de saberes de diferentes entornos y áreas; (3) el trabajo colaborativo continuo; (4) la creación entre todos del conocimiento para mejorar la calidad de vida; y (5) la actuación con ética, aplicando los valores universales (Tobón *et al.*, 2015).

La práctica docente enfrentó y está enfrentando diversos retos y desafíos a causa de los múltiples problemas que nos aquejan como sociedad: el surgimiento de nuevas enfermedades y pandemias, la contaminación y el calenta-

miento global, el racismo, la desigualdad de género, entre muchos otros. De los anteriores, uno de los principales retos que se presenta en la actualidad es el de implementar estrategias y recursos didácticos que coadyuven a solventar el rezago de los estudiantes, debido al aislamiento social por el virus SARS CoV-2 y la modalidad de educación virtual.

Durante el confinamiento, las formas tradicionales de educación se vieron limitadas e incluso obsoletas. En los estudiantes normalistas, no se logró que tuvieran la experiencia de la práctica docente, sin embargo (y en contraste), permitió descubrir sus habilidades y capacidades en el uso de plataformas y tecnologías digitales, que pueden utilizar ahora para llevar a efecto sus actividades académicas.

En cuanto a los desafíos, por un lado, tuvimos que identificar las formas o métodos convenientes de enseñanza y aprendizaje ante dicho confinamiento. Desde una perspectiva positivista, nos atrevemos a comentar que el suceso favoreció para que los estudiantes lograran reflexionar su actuar en ambientes y espacios de aprendizaje diferentes y proponer otras estrategias para instruir, que los llevó a decidir y mediar las actividades de enseñanza y aprendizaje lo cual, a su vez, originó condiciones sutiles de abordar la práctica.

Por otro, la complejidad del desafío deriva en deshacerse de procesos metodológicos tradicionales y hacerse de una metodología más activa, proactiva (el enfoque socioformativo), que les permita llegar a la reflexión de su actividad docente, además de desarrollar su docencia, investigar sobre su práctica e identificar concordancias y contradicciones, es decir, un proceso metacognitivo, que les incite a tomar mejores decisiones, generar proyectos que den solución a problemas del contexto y a optimizar el aprendizaje de sus alumnos. Sin duda, después de haber experimentado los efectos de la educación a distancia, esos métodos de trabajo establecerán nuevas líneas de hacer escuela, y una de ellas puede ser el enfoque socioformativo.

De este modo, la retroalimentación —como recurso evaluativo dentro del ámbito pedagógico en educación— ofrecerá la posibilidad para que el estudiante se observe a sí mismo. Esto implica un proceso de andamiaje, es decir, identificar su desempeño anterior y cómo se encuentra ahora.

Sin duda, estos retos y desafíos no son exclusivos de los docentes en servicio. También es fundamental que se tengan en cuenta durante la forma-

ción inicial docente, especialmente en la Educación Normal. Así pues, ante este panorama, es prioritario (re)pensar y (re)inventar en la Educación Normal la forma en la que estamos acostumbrados a implementar o fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, la práctica, la evaluación, la organización y gestión escolar, entre otros.

Bibliografía

- Dirección General de la Educación Superior para el Magisterio. (2018). *Plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes/lepri/mapa>
- Hernández, J. S., Nambo, J. S., López, J. y Núñez, C. (2014). Estudio del coaching socioformativo mediante la cartografía conceptual. *Revista Acción Pedagógica*, 23(1), 94-105.
- Hernández, J. S., Tobón, S. y Vázquez, J. M. (2015). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de Evaluación Educativa (REVALUE)*, 4(1). <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Hernández, J. S., Tobón, S. y Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.
- Londoño, P. O., Maldonado, G. y Calderón, V. (2014). *Guía para construir estados del arte*. ICNKK.
- Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. <https://doi.org/10.35766/dss20>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pinto, M. y Gálvez, C. (1996). *Análisis documental de contenido*. Vallehermoso: Síntesis.
- Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. McMillan.
- Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. Appleton Century Crofts.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge societies*. Sage.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE.
- (2012). *El enfoque socioformativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación*. CIFE.
- (2017). *Socioformative Evaluation*. Kresearch.
- (2018). *Plan de tutoría y observación de las clases. Manual para el tutor del docente y técnico docente*. Kresearch.
- (2019). Análisis de la pertinencia de algunos enfoques y modelos pedagógicos para la sociedad del conocimiento. *Human Development and Socioformation*, 1(2), 1-21. https://issuu.com/cife/docs/articulo_enfoques_pedagogicos

- , Guzmán, C., Hernández, J. S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Revista Paradigma*, 36(2), 7-36.
- , Martínez, J. E., Valdez, E. y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, 39(53), 31. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>
- y Luna-Nemecio, J. (2020). Proposal for a new talent concept based on socioformation. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1725885>
- Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vázquez, J., Juárez, L. y Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- , Vázquez, J. y Gallardo, L. (2018). *Proyectos de enseñanza socioformativos: teoría y metodología para la educación normal*. CONISEN.
- Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

5. Narrativa sobre la formación que ofrece la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” en la trayectoria de una maestra egresada

DARNEY MENDOZA MORALES*

MARÍA SILVIA VALENCIA Y PEÑA**

JAINA SILTALIN TÉLLEZ CASTILLO***

Resumen

El interés de la investigación es comprender los sentidos y significados que, desde la construcción social de la realidad, influyen en la interacción de la vida cotidiana de una maestra egresada de la Escuela Normal Rural. Se limitará desde su formación inicial docente hasta su desarrollo profesional, mediante la perspectiva narrativa y autobiográfica. A partir de la participación en el Foro de Egresadas —cuya finalidad fue que las profesoras de distintas generaciones narraran su trayectoria en los ámbitos estudiantil, personal y profesional—, se enfocó el estudio en la autobiografía de una profesora egresada. Los resultados se organizaron en dos etapas. La primera refleja la construcción de un biograma como esquema para analizar la vida de la egresada, de donde se obtuvo una visión longitudinal con relación a su trayectoria profesional. En la segunda, se definieron las categorías para la interpretación: identidad, compromiso, desarrollo profesional e influjo de la organización estudiantil.

* Maestra y candidata a doctora en Educación. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7843-435X>

** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7909-3937>

*** Maestra en Educación Básica. Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, Tlaxcala, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4440-2282>

Palabras clave: *Narrativas, construcción social, formación inicial docente, trayectoria profesional.*

Introducción

El presente escrito pretende reconocer el potencial formativo de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ), mediante el análisis de una narrativa que otorga satisfacción y da sentido a la profesión docente. El interés de la investigación es comprender los sentidos y significados que construye una profesora egresada de la ENRLBJ. Se limitará desde la formación inicial hasta su desarrollo profesional, por medio de la perspectiva narrativa y autobiográfica como estrategia de investigación sobre las experiencias vividas por la profesora.

1

Para tal propósito se “pretende conocer a la persona desde su marco de referencia, donde todos los escenarios son dignos de estudio y tienen una perspectiva más holística” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 30). Se elige una perspectiva interpretativa como postura distinta a la tradición occidental de abordar el objeto de estudio desde un enfoque positivista, pues los diversos acontecimientos sociales y económicos han llevado a cuestionar si existe una sola forma de conocer.

Para lograr una perspectiva más holística, se parte de la contextualización de la escuela normal formadora. Posteriormente, se muestran elementos teóricos sobre las narrativas. Enseguida, se analiza la autobiografía de una profesora egresada de la ENRLBJ mediante las epifanías de su trayectoria, y se interpreta tejiendo el soporte teórico de algunos exponentes vinculados a la identidad, el compromiso y el desarrollo profesional. Al final se muestran la discusión y las reflexiones.

A un siglo de distancia de la creación de la Escuela Normal Rural en México, las aspiraciones del proyecto posrevolucionario se han reconfigurado a partir de nuevos escenarios (histórico, social, político, educativo y económico), que han agregado otras exigencias al magisterio. Muchas de ellas se reflejan en las políticas educativas que colocan, como elemento central del sistema educativo, al profesorado; sin embargo, se ha escuchado muy poco la voz de esos protagonistas. Desde su formación inicial, convergen

elementos que alimentan el ser y hacer profesional de los docentes, hay una construcción de sentidos y significados por los propios individuos desde sus realidades, sus contextos, que son importantes develar para comprenderlos.

La ENRLBJ de Tlaxcala, desde 1938, ha formado docentes para la educación primaria. Su población estudiantil pertenece al género femenino, provenientes de zonas rurales o marginadas de distintas entidades del país (Puebla, México, Veracruz, Hidalgo, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Morelos, Michoacán, Tlaxcala, entre otros). Una de las principales razones del ingreso de las jóvenes es por la condición económica. Al ser un internado, les ofrece servicios asistenciales como dormitorio, comedor, una beca económica mínima, así como productos de aseo personal y, sobre todo, no hay cobro de colegiaturas. Entonces la modalidad se convierte en la oportunidad para continuar sus estudios de nivel superior. En la actualidad, 2022, aún egresan mujeres que son la primera profesionista de su familia o de su población; esto representa una mejora en la condición económica de sus seres queridos, aunque inicialmente no todas aspiraban ser profesoras.

Como parte de los diferentes planes de estudio (1984, 1997, 2012 y 2018), las alumnas realizan jornadas de observación y práctica docente, actividades de gran valía para la formación. Desde el primer grado tienen contacto con escuelas primarias en sectores rurales. Estas jornadas no sólo consisten en poner en marcha estrategias didácticas o formas de evaluación, sino que también son espacios de interacción con diversos actores, de la escuela o de la localidad, que les permite conocer la dinámica escolar y su relación con la población. Las estudiantes permanecen en las comunidades, viven y conviven con las familias de los niños, con las autoridades educativas, ejidales o presidentes municipales, palpan las carencias económicas, sociales y educativas de los infantes. Todos estos factores, en conjunto, influyen en el desarrollo de su pasión por la docencia o en su decisión de abandonar la carrera, pues «se convierten en una prueba para definir si continúan o cambian de profesión»; este fue el comentario de una estudiante de primer grado al regreso de su primera jornada de observación.

En las aulas, las alumnas conocen los temarios de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y, a la par, su organización estudiantil les inculca la ideología marxista-leninista, que analizan en círculos de

estudio en horarios y espacios lejanos al currículo oficial. Esta práctica, principalmente, la desarrollan en los primeros años de haber ingresado a la institución y se alejan de ella en los dos semestres finales de la formación, pues dan prioridad a las actividades de práctica docente en las escuelas primarias, a su proceso de titulación y, en los últimos meses, a la preparación de su examen de ingreso al servicio. Hasta 1997, las estudiantes, al concluir sus estudios, obtenían una plaza de forma automática para ingresar al servicio profesional docente. Posterior a esa fecha, han sido otras las condiciones de contratación. Por ejemplo, a partir de 2014, las egresadas han presentado el examen de oposición —que, de acuerdo con su aprobación y la lista de prelación— es como logran ingresar al ámbito público. Esto ha ocasionado que elijan entidades en donde existen mayor número de plazas disponibles, aunque implique no regresar a su lugar de origen.

Currículo oculto: construcción de una ideología

La formación que reciben en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ), al interior de las aulas, en los pasillos o en los diversos espacios, se constata en aquellas jornadas de práctica y observación. Además, durante los cuatro años que permanecen en el internado estudian y ejercen acciones compatibles con la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). En esta organización desarrollan algunas habilidades e ideales que las distinguen de otras profesoras, que se refleja incluso en su ejercicio profesional.

Una vez que las aspirantes son aceptadas en la institución, se incorporan a la FECSM. Independientemente de sus respuestas de aceptación o resistencia, es innegable que la ideología o las prácticas de su organización estudiantil también influyen en su formación, mismas que se realizan más allá de una propuesta curricular oficial, en espacios no académicos, sin la participación de los docentes, es decir, constituyen parte del currículo oculto. Entonces, cobran sentido las ideas de Díaz-Barriga (2006) cuando señala que:

El currículo oculto [...] permite dar cuenta de esos procesos de socialización que se llevaron a cabo en la realización de la acción escolar. Da cuenta, preci-

4

samente, de aquellos que no son intencionados, aunque su efectividad no se puede negar [...] va más allá de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente. [p. 8]

La FECSM surgió en 1935¹ y pertenecen a ella todas las escuelas normales rurales del país. Su forma de proceder ocurre a partir de una organización definida y sistematizada: hace una división de roles y funciones, muy específica, que le permite dar continuidad a sus prácticas e ideales a través de los años. En cada escuela normal rural del país, la FECSM se organiza en tres órganos: Comité Ejecutivo, Comité de Orientación Política e Ideológica y Comité de Lucha, estipulados en los estatutos que rigen la organización y funcionamiento de la FECSM (Mejía, 1998).

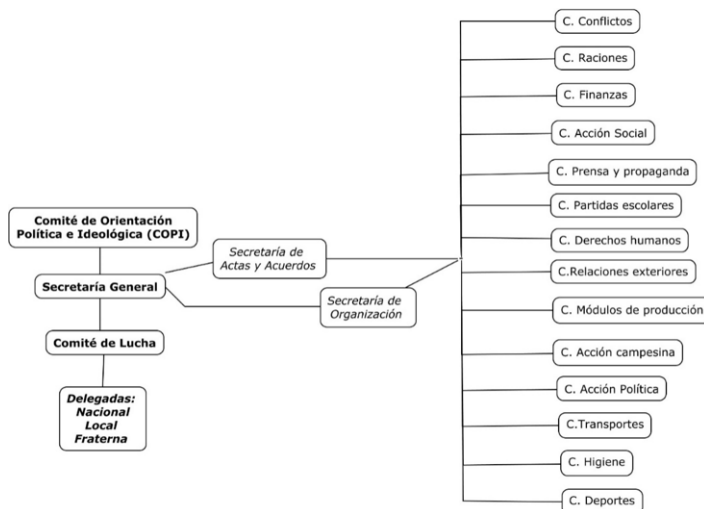
En la ENRLBJ, el Comité Ejecutivo se conoce como Comité Estudiantil "Che Guevara". Está integrado por tres secretarías y 14 carteras (ver figura 1), que contemplan actividades que caracterizan a las escuelas normales rurales, pues emprenden aspectos que dieron origen a estas escuelas, como el cuidado y reproducción de animales de granja, siembra de distintos cultivos, contacto con la comunidad a través de la cultura o mediante la comunicación y difusión de la convocatoria para el ingreso a la institución, así también gestión de recursos para el impulso de su organización y, por supuesto, una formación política ideológica, entre otras.

Esta organización les demanda a las estudiantes la participación en distintas acciones dentro y fuera de la institución, que van desde el aseo y cuidado de áreas verdes y grises al interior de la ENRLBJ, hasta la asistencia a marchas estudiantiles a nivel local y nacional. Independientemente de las actividades académicas que cada una tenga, según el grado escolar que cursen, las estudiantes se involucran de forma e intensidad diversa en su comité. Algunas de ellas comulgan con las prácticas y los ideales de forma empática, mientras que otras se resisten.

Si trasladamos la tipología que estableció Zeichner (1985), en el proceso de socialización de los estudiantes en formación a las características de las normalistas, se puede afirmar que éstas construyen y practican diversas

¹ Surge en el sexenio de Lázaro Cárdenas. En la Constitución se estipuló que la educación sería socialista.

Figura 1. Organización del Comité Estudiantil "Che Guevara" de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez"



Fuente: elaboración propia a partir de las vivencias e interacción con estudiantes y egresadas de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez".

estrategias sociales para responder ante la presión de la estructura, en este caso, al Comité Estudiantil "Che Guevara" y a los requerimientos de sus profesores. Pueden reflejar una *sumisión estratégica* cuando se apegan a las exigencias de la situación, pero mantienen sus reservas, dando una respuesta utilitaria, mientras que, si adoptan una *situación internalizada*, entonces, hay una conformidad del comportamiento con compromiso de valor, es decir, están plenamente convencidas que lo que hacen corresponde a sus ideas, creencias y valores. Aunque también pueden responder con una *redefinición estratégica*, intentando cambiar la jerarquía de los comportamientos aceptables en una institución.

Las narrativas y el construccionismo social para la comprensión de la trayectoria y formación docentes

A partir de la organización del "Foro de Egresadas: Narrativas sobre la formación inicial, desafíos profesionales y laborales de las egresadas de la

Escuela Normal Rural”² se publicó una convocatoria dirigida a las egresadas de la institución. La finalidad fue invitar a las profesoras de distintas generaciones a elaborar un texto autobiográfico donde narraran sus experiencias en los ámbitos personal, profesional, laboral y las dificultades pedagógicas para compartir con las estudiantes. Se recibieron los textos y se llevó a cabo el Foro, que fue videogrado.

En otro momento, una vez culminado el Foro, se analizaron los escritos de 13 profesoras egresadas con fines de investigación. Además de encontrar aspectos sobre las temáticas del Foro, ellas hicieron referencia permanente a momentos, palabras, actitudes y prácticas (narrativas) que se gestaron en la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ) y que conservan hasta la actualidad en su práctica docente. Entonces, se enfocó el horizonte teórico en la autobiografía de una profesora egresada (seleccionada para este capítulo): que de aquí en adelante se le designará *maestra Leticia*, nombre que ella reveló para los fines de lectura.

Durante la investigación, se encontraron diversas acepciones sobre narrativas. La mayoría sin una claridad delimitada para diferenciar relatos de vida, historias de vida, método biográfico, etcétera; sin embargo, Chase (2015) clarificó al respecto:

21

Una narrativa puede ser oral o escrita y puede escucharse durante el trabajo de campo, una entrevista o una conversación natural. Una narrativa puede ser: (a) una historia corta con un tópico determinado, con un acontecimiento particular y personajes específicos, (b) una historia extensa acerca de un aspecto significativo de nuestra vida [...] (c) una narrativa completa de nuestra vida desde el nacimiento hasta el presente. [p. 60]

La amplitud de la conceptualización permite entender que la historia de vida, relato de vida, narrativa personal, testimonio, narrativa performativa o método biográfico corresponden a la categoría más amplia llamada narrativas.

En la tarea de investigación y análisis de la formación docente se tienen posibilidades de análisis diversos. Por la conceptualización anterior, en nues-

² El Foro se realizó el 30 de agosto de 2019 en las instalaciones de la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez”, en Panotla, Tlaxcala.

tro estudio encontramos, en las narrativas, la posibilidad de comprender la trayectoria de las propias egresadas y los sentidos y significados que han construido sobre su formación y su desarrollo profesional. Además, para comprender las características generales de la investigación narrativa, Bruner (1997) propone nueve universales de construcciones narrativas que dan forma a las realidades que crean los individuos:

1. Una narración está segmentada por el tiempo, a través de acontecimientos cruciales que tienen significado para el narrador, es decir, acontecimientos humanamente relevantes.
2. Ciertas historias se asemejan a algo más general, por muy particulares que sean.
3. Las acciones que están en las narraciones están motivadas por deseos, creencias, teorías, valores u otros estados intencionales.
4. Las narrativas tienen una composición hermenéutica, es decir, ninguna historia tiene una interpretación única. Sus significados imputables son múltiples. El objetivo del análisis hermenéutico es aportar explicación convincente y no contradictoria de lo que significa un relato, una lectura que se atenga a los detalles particulares que la constituyen.
5. La narración tiene que romper protocolos canónicos.
6. Aquello de lo que trata una narración siempre está abierto a cuestionamiento.
7. Las narrativas suelen nacer de la problemática.
8. Caben distintas narraciones con versiones distintas, por ello, el autor le llama negociabilidad inherente.
9. La narración tiene extensibilidad histórica, pues no se compone de una sola historia, el argumento, los personajes y el contexto parecen continuar.

Al momento de analizar la autobiografía de la maestra Leticia, se tuvo el cuidado de que cada uno de estos elementos estuviera presente. Más adelante se detalla el proceso para la construcción de la narrativa.

Durante el estudio, la maestra Leticia narró los aspectos que creyó más trascendentes. Se considera que los fragmentos seleccionados por ella tienen un sentido y significado en su trayecto profesional. Como lo señala Passeggi

38

(2011), la investigación (auto) biográfica tiene como objetivo comprender cómo los individuos o los grupos atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación humana, en el recorrido de la historia.

4

Partimos de la idea que hay una construcción social de la realidad por parte de los individuos y que es relativa, en función de que el sentido y significado de cada egresada sobre su formación como docente están impregnados por la relaciones e interacciones vividas, desde su paso por la ENRLBJ, y por los distintos espacios profesionales y laborales por los que han transitado. El campo de acción de la investigación autobiográfica en educación se estructura en torno a dos ejes ya consagrados. El primero es el que utiliza las fuentes biográficas como método de investigación; y el segundo recurre a las narrativas de sí como práctica de formación y de intervención educativa. Nuestro estudio se desarrolló desde el primer eje.

Construccionismo social

16

Una de las miradas del construccionismo social la encontramos en Luckmann, quien pone en el centro de su propuesta al sujeto y lo concibe, antes que cualquier otra cosa, como un individuo en permanente vínculo e interacción con sus semejantes. Desde estas situaciones de interacción, los sujetos construyen la sociedad y, a la vez, son contruidos por esta (Rizo, 2015).

Berger y Luckmann (1999) consideran dos aspectos nodales: la realidad se construye socialmente. Los términos clave de esta postura son *realidad* y *conocimiento*, de acuerdo con los contextos sociales específicos. En la narrativa de la maestra Leticia, se distingue la interacción que estableció con distintos actores: sus maestros, sus compañeras de grupo, padres de familia, niños, autoridades educativas, con quienes construye realidades según cada caso.

16

16

La construcción social de la realidad se encuentra en la afirmación de que los sujetos crean la sociedad y ésta se convierte en una realidad objetiva (Rizo, 2015) que, a la vez, crea a los sujetos; en otras palabras, la sociedad es un producto humano. Esto significa que la formación docente es un proceso social, una realidad que se origina a partir de la interacción entre dis-

tintos individuos, pero no sólo eso sino que en esas relaciones sociales hay una construcción de significados y de sentidos propios de esa realidad, entendiendo que las prácticas y la cultura son propias de ese contexto.

Así, la categorización o conceptualización que se hace de objetos, fenómenos o circunstancias se definen socialmente de acuerdo con la cultura y el momento histórico que se viva, “todo lo que consideramos real ha sido construido socialmente” (Gergen y Gergen, 2011, p. 13). Lo que ven nuestros ojos puede que sea lo mismo que ven los demás, pero lo que significa para nosotros y para ellos es distinto, la diferencia está marcada por las relaciones sociales.

16

En esta construcción social de la realidad, se concibe la interacción en la vida cotidiana como la determinante de los conocimientos incorporados por los sujetos. Es decir, los conocimientos que poseemos del mundo son producto de esa interacción entre individuos. Dicho de otro modo, “al comunicarnos unos con otros construimos el mundo en el que vivimos” (Gergen y Gergen, 2011, p. 14). Sólo así se deja de lado la concepción del conocimiento como una producción individual y se adopta una construcción colectiva producto de las relaciones sociales.

Construcción de la autobiografía: interacción entre investigadoras y la maestra Leticia

1

En las narrativas, la participación del investigador se vuelve más presente en las interpretaciones que hace cuando conjunta los datos de las diferentes fuentes. Además, permite asomarse “hacia la construcción de una memoria colectiva... los detalles incluyen emociones, afectos, desilusiones y fracasos y el lenguaje corporal y el no verbal que los seres humanos siempre recordamos, dado que los episodios referidos están vivos en el sujeto, como si ocurrieran en el momento presente” (Álvarez-Gayou, 2003, p.126).

Por otra parte, el papel del investigador en esta perspectiva de investigación se convierte en un dilema, pues no hay una solución única. ¿De qué manera abordar el texto autobiográfico del narrador?, ¿cuál o cuáles voces se deben emplear para interpretar y representar las voces de aquellas a quienes se estudian?, ¿si se fragmenta y se hace una selección, desde la perspec-

tiva del investigador, qué voz se escucha? Y si la narración se coloca intacta, ¿qué ocurre con la interpretación del investigador? Estas interrogantes evidencian que, como investigadoras, se vigiló que el tipo de metodología y el rol a desempeñar en la construcción de una narrativa garantizaran que la voz de la maestra Leticia fuera visible y visibilizada. Al mismo tiempo, se aportó un análisis desde cuatro categorías emergentes formuladas por parte de las investigadoras: identidad, compromiso, desarrollo profesional e influjo de la organización estudiantil (la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México).

De forma manual y empleando Atlas.ti, se hizo el análisis de las distintas fuentes biográficas y, con la finalidad de visualizar de forma sintética la trayectoria de la maestra Leticia, se elaboró antes un biograma: "Un encañamiento cronológico de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia en la carrera del profesor" (Fernández-Cruz, 1995, p. 159). No sólo se trata de un ordenamiento en el tiempo, pues la narrativa, a diferencia de la cronología, "comunica el punto de vista del narrador, incluye, en primer lugar, por qué vale la pena contarla. Entonces, además de describir lo que sucedió, las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones" (Chase, 2015, p. 69). Entonces, con la construcción del biograma, se pretende dar sentido a las ideas del autor. Así, sobre la trayectoria de la maestra, se podrán observar los elementos mencionados.

Para profundizar en la autobiografía de la maestra Leticia, se dio seguimiento a la comunicación establecida con ella desde el Foro, mediante el uso del correo electrónico (ya se vivía la contingencia sanitaria provocada por el COVID-19). A través de llamadas telefónicas, se le explicó la intención del estudio. Tiempo después, la maestra envió una ampliación de su primera autobiografía, con la que se elaboró el biograma, que ella revisó y complementó. Esta interacción ocurrió en más de dos ocasiones, que sustituyó una entrevista a profundidad.

Asimismo, se analizó y transcribió la intervención de la maestra Leticia durante el Foro, cuando dialogó con las estudiantes. Las experiencias compartidas fueron significativas, porque las externó en un contexto propicio que le hacía recordar sus vivencias en ese sitio (la Escuela Normal Rural

“Lic. Benito Juárez”), y conformaron un discurso específicamente dirigido a sus hermanas menores (en ese momento la señalaron las estudiantes como la hermana mayor). De ocurrir en otro espacio, probablemente, la construcción de la autobiografía hubiera sido distinta, porque las interacciones con otros actores conforman un contexto diferente.

Indicios de la formación que ofrece la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” en la trayectoria profesional de la maestra Leticia

Los resultados se organizaron en dos etapas. La primera refleja la construcción de un biograma como esquema para analizar la vida de la maestra Leticia, de donde se obtuvo una visión longitudinal con relación a su trayectoria profesional. En la segunda etapa se definieron las categorías para la interpretación: identidad, compromiso, desarrollo profesional e influjo de la organización estudiantil.

Uno de los principios de la investigación autobiográfica en educación se focaliza en el lenguaje como elemento mediador de la construcción de la historicidad del sujeto, mediante el trabajo de una hermenéutica práctica. En esa dirección, Bruner y Weiser (1995) afirman que las vidas son textos susceptibles de “revisión, exegesis, reinterpretación” (p. 142). Al interpretar la vida, el sujeto no niega un *texto* anterior, pero sí su interpretación. Al transformar su vida en un texto narrativo, el sujeto crea una versión provisional de sí mismo que no existía. Entonces, ¿cuál es la versión de la maestra Leticia sobre su vida como docente?

La maestra Leticia es originaria de Santiago Cuauila, municipio de Calpulalpan, Tlaxcala. Proviene de una familia humilde de nueve hijos. Ingresó en 1976 a la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” (ENRLBJ), a la edad de 14 años, en esa época para inscribirse no se exigía cursar estudios de nivel medio superior. Su padre quería que fuera abogada, estaba dispuesto a duplicar esfuerzos para apoyarla económicamente, sin embargo, Leticia decidió ser profesora porque algún maestro «la marcó»:

Yo no estudié para ser maestra porque ya no había de otra, yo quise ser maestra, quería servir a mi pueblo a través de esta profesión, yo quería seguir aprendiendo. Yo no me veía sin ir a la escuela, porque ahí he encontrado un espacio para crecer, para ayudar a las personas, para poder ser. [maestra Leticia]

La maestra Leticia está agradecida con la vida por permitirle ingresar a la ENRLBJ porque es un semillero, que le permitió no sólo lograr sus sueños, sino tener una vida más digna a sus más de 40 años de egreso. Gracias a la Normal tiene a su familia, pues está casada con un maestro egresado del Centro Regional de Educación Normal, de Pachuca, Hidalgo. Tiene una hija psicóloga y un hijo administrador de empresas.

A lo largo de su trayectoria profesional siempre fue significativa la actualización y la formación académica. Cursó los estudios de maestría en Administración Educativa en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ocupó distintos cargos y en distintos espacios: docente frente a grupo en escuelas multigrado y de organización completa, auxiliar técnico, asesor en el área de actualización educativa; posteriormente, coordinadora de esa misma área, directora, supervisora y, al igual que su esposo, se desempeñó como jefa de Sector, se mantuvo ocho años en el cargo. En 2018, decidió jubilarse.

Primera etapa. Biograma: trayectoria

En la elaboración del biograma se tomaron en cuenta los acontecimientos más relevantes de su vida profesional, denominados incidentes críticos o epifanías, término que rescata Fernández-Cruz (1995) de Denzin:

Significa la manifestación vital que implica mutación o cambio personal. Así que las epifanías son momentos de interacción y experiencias que permiten señalar puntos de inflexión en una biografía [...] Algunas epifanías están ritualizadas e implican transiciones y pasos de una fase a otra de la vida; otras solo alcanzan su significado desde una visión retrospectiva cuando se revive la propia experiencia. [p. 160]

Denzin (como se cita en Fernández-Cruz, 1995) clasifica las inflexiones señaladas en:

11

- a) *Cambio radical*. Afecta a la estructura global de la vida.
- b) *Cambio durativo*. Supone una reacción a una serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un periodo dilatado de tiempo.
- c) *Cambio accidental*. Representa un momento problemático importante en la vida.
- d) *Cambio revivido*. Constituido por aquellos episodios biográficos cuyo significado se otorga al reconstruir (narrar) la experiencia.

La identificación de estos cambios fue más nítida cuando la narradora (maestra Leticia) revisó y complementó el biograma (tabla 1). Es importante señalar que con fines de confidencialidad se modificaron los nombres de los actores presentes en la narración de la maestra Leticia, excepto el de ella. Además, se dio cumplimiento al tercer principio de la investigación autobiográfica en educación, tal como lo sugieren Pineau y Le Grand (1993), pues en este tipo de investigación se coloca en el centro a la persona humana, creyendo en ella y en su capacidad de reflexión sobre sí misma, escuchando así su voz.

Tabla 1. *Biograma de la maestra Leticia*

Año	Epifanías	Suceso	Reflexiones de la narradora sobre su biograma
Agosto de 1980	Cambio radical 1	Recibió órdenes por escrito, para presentarse a laborar en la Zona escolar 19, de Nanacamilpa, Tlaxcala, comunidad de Francisco Villa, en la Escuela Primaria "20 de Noviembre". Le asignan primer grado. Conoce a su esposo	«Aprendí a ser maestra por la confianza de los padres y de los alumnos».
1983 a 1986		Fungió como auxiliar técnico, propuesta por el director de la escuela, en la Zona escolar 19, de Nanacamilpa, Tlaxcala	«Pude percibir algunas características de la cultura magisterial, también miré que les hacía falta reconocimiento [a los maestros]». «Observaba sus clases de primer grado, registraba todas sus fortalezas, lo que ayudaba a que sus alumnos aprendieran, y les sugería como mejorar en algo que veía descuidaban, como las libretas de los alumnos, que fue la observación que me hizo el maestro Ariel cuando visitó mi grupo [en las jornadas de práctica durante su formación en la ENRLBJ]».

NARRATIVA SOBRE LA FORMACIÓN QUE OFRECE LA ESCUELA NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"

131

1985	Cambio radical 2	Contrae matrimonio, cambia de residencia y de centro escolar	
86-87 87-88		Labora en la Escuela Primaria Tridocente "Josefa Ortiz de Domínguez", de Velazco Tlaxcala, del Mpio. de Xaloztoc, por permuta que hace con su esposo.	«Realizamos un trabajo en equipo, nos importaba mucho que los niños aprendieran, que estuvieran a gusto, llevamos a cabo talleres de danza, lectura, poesía y canto».
88-89 89-90		Labora en la Escuela de organización completa "Venustiano Carranza" de la comunidad de col. Venustiano Carranza del Mpio. de Xaloztoc.	«En esta escuela los maestros no compartían, había subgrupos de docentes, la directora solo indicaba, pedía mucha documentación y si uno sugería algo lo tomaba como personal y la excluía, centré mi trabajo en el aula».
90-91 91-92 92-93 93-94	Cambio accidental 1	Labora en la Escuela Primaria Tridocente "20 de Noviembre" de la colonia Agrícola Dolores del municipio de Tetla, que se convirtió en Tetradocente en el año escolar 1992-1993. Ocurre el movimiento de Bases Magisteriales en el Estado de Tlaxcala, todo el profesorado de la zona escolar participa. El gobierno del Estado decide nombrar maestros sustitutos y coloca en el comité de padres de familia el poder de decidir qué maestros se quedaban en la escuela primaria. Le permiten el ingreso a ella y a otra maestra, lo que causa reacciones de enojo en el director (que ocupaba el cargo de secretario general de la Delegación) y el otro maestro porque acordaron "entrar todos o nadie".	«En ese proceso vivimos experiencias inimaginables [se refiere a su compañera maestra y a ella] que no correspondían al desempeño, responsabilidad y cariño que les teníamos a alumnos, padres de familia, compañeros de escuela e incluso compañeros de zona que ahora tenían mala información de nosotras, porque no habíamos llevado a cabo la consigna de "todos o nadie", al final muchas escuelas hicieron lo que nosotras, entrar algunas para recuperar la escuela, la situación se tornó difícil ese año escolar, incluso en lo personal, a mi hijo le tocaba ingresar a la primaria y la directora negó el acceso (parecía haber una consigna, si eran de bases no había trato)». «En octubre de 1994 me localizó el maestro Rubén (excompañero en Nanacamilpa, donde había sido auxiliar técnico) para pedirme trabajar en el área de Actualización Educativa, donde él estaba comisionado, ya que el coordinador de esta área (el Dr.) le había pedido buscar maestros que tuvieran un cierto perfil que requerían y desearan trabajar ahí».
94-95 95-96 96-97		En el Área de Actualización Educativa, llevó a cabo la comisión de Registro de cursos con valor a escalafón de las mesas técnicas de la Unidad de Servicios Educativos del estado de Tlaxcala (USET). Diseñó e impartió cursos de Carrera Magisterial para educación básica: • "Mejorando la práctica docente"	«Desde que me integré a esa área me hice un horario para llegar, analizar plan y programas de estudio, leer sobre los actuales debates de la educación y empezar con el diseño de cursos y encargos del coordinador». «Llevaba un registro de todos los cursos que ofrecíamos, alguna vez

132 NARRATIVA SOBRE LA FORMACIÓN QUE OFRECE LA ESCUELA NORMAL RURAL "LIC. BENITO JUÁREZ"

		• "Recursos para el aprendizaje" • "La planeación en la Escuela Primaria" • "La planeación en la Escuela Secundaria"	comisionó a alguien para que nos preguntaran los cursos que habíamos impartido, a quién, qué otras actividades habíamos realizado. Cuando me preguntaron saqué mi bitácora y creo que esto impresionó al Dr., lo que sirvió que me propusiera como coordinadora del área cuando él se fue como secretario particular del secretario de Educación Pública».
97-98 98-99 99-00 00-01		Funge como coordinadora del área de Actualización Educativa. Diseñó los cursos: "¿Cómo aprenden los niños?" "La ciencia en la escuela"	Servir a los maestros sin distingo de ideologías [su misión]. Buscar conferencias que fortalecieran los contenidos, llevar cursos a donde los pidieran los maestros, a los lugares más apartados, la condición es que se integrara el grupo».
2001 2002		Ocupa el cargo de directora en la Esc. Eva Sámano de López Mateos en Calpulalpan, Tlax., a cargo de 31 docentes, 25 grupos y 1050 estudiantes.	Los maestros son extraordinarios sólo requieren que se les trate con respeto, que se reconozca su función, y que haya respeto a la legalidad; así intenté hacerlo en esta escuela, revisar su planeación, darles sugerencias, visitar sus grupos y centrar el trabajo en el aprendizaje de los niños, en su seguridad y bienestar, hacer el trabajo con gusto, con entusiasmo, contagia». El supervisor tomaba decisiones de la escuela sin consultar al director y hacia tratos con algunas personas de manera unilateral respecto a la escuela, al preguntarle qué pasaba, me dijo que él era el supervisor y que así se hacían las cosas ahí, empezó a bloquear mi trabajo con la ayuda del turno de la tarde, le pedí que me dejara trabajar ese año, que al próximo pediría mi cambio por convenir a mis intereses».
2002 a 2009	Cambio accidental 2	Funge como directora de la Escuela "Ignacio Zaragoza" de Texcalac, Mpio. de Apizaco. Se enfrenta a una institución con dificultades de diversa índole: equipo de trabajo dividido, cuestiones político-ideológicas radicales, ambiente de trabajo no propicio, alcoholismo en docentes, indisciplina de los niños, falta de interés y compromiso de padres de familia.	Aquí tuve la oportunidad de tener el mayor aprendizaje, es la responsabilidad más compleja, la de directora, tuve que redoblar tres aspectos: (1) ser muy ética, evitar los dobles mensajes, ser parte de un subgrupo, o tomar personal muchas actitudes y acciones de los maestros, al contrario, ver oportunidades en lugar de problemas. (2) Prepararme mucho, en todos los

			sentidos, leer, planear, pensar dos veces lo que había que decir, ser muy profesional. (3) Tener presente siempre la Misión de la escuela: que los niños aprendan y que lo hagan felices, es su derecho».
2009 a 2010		Supervisora de la Zona escolar 32, de Atlangatepec, Tlax.	«Visita a escuela, registro, seguimiento, congruencia entre lo que se pide y lo que se es capaz de hacer y ser. Ejemplo: solicito puntualidad o asistencia, debo ser puntual y asistir diariamente».
2010 a 2018	Cambio accidental 3	Por puntaje de escalafón adquiere la clave de jefa de Sector, en Mazatecochco, Tlax. De junio de 2010 a mayo de 2018 en la Jefatura Escolar 05, de Huamantla, Tlax.	«Trabajo en febrero, marzo y dos semanas de abril con muchas dificultades [en Mazatecochco]. Un supervisor que se creía con derecho mal informó a los demás supervisores, y la sorpresa de estos [fue que] generalmente los jefes de Sector eran quienes tenían muchos años de servicio, varones y muy allegados al sindicato, se nombraban por otros medios». «Aporté mi comprensión a la cultura magisterial, mi tolerancia, y el reto fue demostrar que la experiencia no son años de trabajo, sino experiencias vividas».

Nota: se incluyen palabras aclaratorias de las investigadoras entre corchetes.

Fuente: coelaboración entre la maestra Leticia y las investigadoras, recuperando datos de la primera autobiografía, las videgrabaciones del Foro de Egresadas, conversaciones vía telefónica y por correo electrónico.

A lo largo de la trayectoria analizada, se identificaron cambios radicales y accidentales. Es relevante presentar los hallazgos en los cambios accidentales, pues en cada uno de estos se sobreponen elementos identitarios, de compromiso, desarrollo profesional e influjo de la organización estudiantil, como categorías que permiten vislumbrar elementos construidos en la formación inicial durante su estancia en la ENRLBJ, que perduran o se reconstruyen en su ejercicio profesional.

Segunda etapa. Categorías para la interpretación:

(a) identidad, (b) compromiso, (c) desarrollo profesional, (d) influjo de la organización estudiantil

Cada uno de los cambios accidentales se ha vinculado con una categoría para hacer más comprensible el análisis (ver tabla 2). Se insiste en que todas las categorías se presentan en una misma situación.

Tabla 2. *Epifanías: cambios accidentales en la trayectoria de la maestra Leticia*

Epifanías		Categorías			
		Identidad	Compromiso	Desarrollo profesional	Influjo de la organización estudiantil
C-A1	Docente en escuela multigrado. Movimiento de Bases Magisteriales		•		Transversal
C-A2	El personal docente solicita su destitución como directora	•			
C-A3	Resistencia de supervisor cuando la maestra es nombrada jefa de Sector			•	

Nota: C-A: cambio accidental.

Fuente: elaboración propia.

a) Identidad

8

Los profesores dedican buena parte de su tiempo a entornos complejos de aprendizaje en las aulas, dirigiendo y gestionando el aprendizaje de los demás. Esta participación es distinta en las diferentes áreas y entornos sociales, donde forman parte de múltiples sistemas de pertenencia, que se pueden considerar en términos de tres identidades distintas, aunque superpuestas: identidad profesional, identidad de rol e identidad organizacional (Wenger, 2011).

50

La identidad profesional se refiere a cómo los profesores se contemplan a sí mismos en relación con la comunidad de profesores a la que pertenecen. La maestra Leticia establece una distinción entre las egresadas de la ENRLBJ y el profesorado formado en otras instituciones:

Tenemos algo que nos identifica, ese asunto de luchar, ese asunto que... cualquier reto que se nos presente lo vamos a resolver en el marco de la legalidad,

en el marco de la justicia, de la otredad, que pueda beneficiar esa decisión al mayor número de personas [...] somos personas de lucha, porque de veras que donde nos la pintan, la brincamos. La Normal Rural no nos da recetas para ser las mejores o para resolver cualquier problema, pero nos da esa actitud, nos da fortaleza, nos da esa valentía de que lo vamos a lograr y lo vamos a defender. [maestra Leticia]

La vida de las estudiantes al interior de la ENRLBJ les requiere una disciplina en la organización del tiempo para atender diversas actividades y, a la par, desarrollan independencia y capacidad de resolución de problemas al carecer de la protección del seno familiar. Las exigencias académicas, la convivencia en el internado y autodeterminación de su organización estudiantil las coloca continuamente en conflicto, desafiando retos emocionales, físicos y sociales que despiertan la creatividad y la formulación de estrategias de sobrevivencia individual, pero también colectiva, según la situación experimentada.

8

La identidad de rol es cómo el profesor se ve a sí mismo en el papel concreto que juega como profesor en el aula, líder de la materia, jefe de departamento, de la facultad o como miembro de un equipo directivo. La maestra Leticia considera que la educación básica es un hecho importante en la vida de cualquier ser humano. Y como docente, ubicada en educación primaria, significa gozar de un privilegio, ya que la mayoría de la población en edad escolar no alcanza los estudios de nivel superior, pero esa misma mayoría sí cursa la educación primaria.

Ser maestro no es cualquier cosa, se requiere emoción, pero también mucha preparación y sobre todo ser congruente, ser ética, en el amplio sentido del término. Egresamos de la Normal con la licencia para ejercer la profesión, pero hay muchas problemáticas, ¿quién me hace maestra? Para mí, creo que el compromiso con los padres, porque... aquí le dejo a mi niño, mi niña, y los niños dicen: maestro... o maestra... me tengo que poner el traje de maestra, y entonces... tener una lealtad con los niños. [maestra Leticia]

Ella misma estableció un enlace entre su hacer y lo que aprendió en la Institución:

Siempre estuvo presente la Normal Rural. De mis maestros y compañeras de quienes aprendí que debía por siempre prepararme, que había que ser congruente, y que había que hacer las cosas bien, sobre todo del maestro Ariel porque me empoderó para ser una maestra, no una “maestrita”. Intenté hacerlo de la mejor manera. [maestra Leticia]

8

Por último, se entiende por *identidad organizacional* a cómo los profesores se ven a sí mismos en tanto que son miembros de su escuela o departamento. Está vinculado con el sentido de orgullo profesional y de su lealtad, así como su motivación para trabajar por el bien de la escuela. Para ejemplificar este tipo de identidad, se ahonda en el cambio accidental (C-A2) que experimentó la maestra Leticia cuando fungía como directora de la institución.

En su momento, la maestra Leticia enfrentó dificultades con el personal docente. En una reunión, coordinada por el representante sindical, le dieron a conocer que pedirían su salida de la escuela primaria para dejar el cargo de la dirección. Frente a ella dieron lectura al documento que argumentaba prepotencia, falta de sensibilidad y ausencia de respeto con el personal docente. Este hecho sucedió a partir de que hizo el trámite de descuento por tres días a un profesor que había faltado una semana después de un 16 de septiembre, días posteriores lo encontró en estado de ebriedad al interior del aula, en horario de clase con los niños. En el momento que descubrió al profesor, le pidió que abandonara la escuela para dialogar al día siguiente. Comunicó la situación al representante y delegado sindical. Las sanciones laborales eran importantes, sin embargo, los defensores de los trabajadores de la educación propusieron el descuento mencionado. La maestra Leticia dio a conocer este acuerdo en dicha reunión. El hecho era desconocido por los presentes, e insistió en que dieran continuidad para destituirlo del cargo, que hicieran todo lo posible para que ocurriera, pues ella tenía elementos para su defensa. Siempre mantuvo el hábito del registro y, al dar lectura a su bitácora, les indicó día, fecha y hora de los sucesos antes narrados. En esos momentos de crisis la maestra también echó mano de las experiencias vividas en la ENRLBJ:

En muchos momentos hubo que ser firme y recuerdo que hasta repetí algo que el maestro Ariel [docente de la Escuela Normal Rural] nos dijo cuando

fuimos sus alumnas, y no llenábamos sus expectativas y que por el momento nos enojó, pero... cómo me dio seguridad decirlo: “En las manos de ninguno de ustedes pondría a mis hijos, ni a los hijos de cualquier padre”. Bueno... resolví el problema con ello. [maestra Leticia]

...pasados los años... construimos una escuela nueva en el sentido estricto del término (un nuevo edificio) con muchas computadoras, aparato de sonido, teatro en casa, enciclopedia, desayunador, clase de natación, etcétera. Las políticas educativas, la claridad en la Misión y, por ende, en la planeación, más la pasión, nos permitieron llevarlo a cabo, ofrecer a los niños algo de lo que ya les debíamos. [maestra Leticia]

b) Compromiso

Desde la teoría del compromiso (Becker, 1960; Kanter, 1972, citados por Vallant y Marcelo, 2015), se conceptualiza cómo los individuos toman decisiones. Estas se basan en cómo los individuos se guían en materia de los costos y compensaciones implicados en la participación en la cultura, en el vínculo emocional con los demás dentro de la cultura y con el poder de convicción moral en cuanto a las normas y creencias del sistema.

El compromiso, la entrega a los alumnos y la búsqueda de la realización personal y profesional son, según Brunetti (como se citó en Day, 2019), razones primarias para que los profesores decidan permanecer cuando los desafíos, las dificultades y la sensación de frustración suelen experimentarse diariamente. El compromiso de la maestra Leticia se rige por una sólida creencia en la justicia social y por el deseo de contribuir a la sociedad y a los demás.

Cuando inició sus labores en la Escuela Primaria Tridocente “20 de Noviembre”, de la colonia Agrícola Dolores del municipio de Tetla, durante el ciclo escolar 1992-1993, periodo en que ocurrió uno de los mayores movimientos de Bases Magisteriales (cambio accidental 1: C-A1), asumió actividades adicionales a su rol como docente:

La escuela de Bases Magisteriales estaba muy abandonada, tanto en su infraestructura como en la atención a los niños. Desde mi llegada decidí atender a

los niños, aunque sus maestros no fueran [asistieran] (a menudo faltaban o llegaban tarde y tenían miles de excusas, que reunión sindical, que enfermedad, que problemas familiares, etcétera). Yo atendía a primero y segundo; el maestro Martín, a tercero y cuarto, y el director a quinto y sexto; a partir de tercero trabajaban con guiones, los niños tenían cierta autonomía para trabajar solos. Lo que hacía es que revisaba cuál era el producto de aprendizaje y era lo que pedía en un corto tiempo (sólo que pedía algo atractivo y creativo y que fuera entregado antes de salir a recreo y quien terminara antes saldría a jugar). Mi trabajo consistía en supervisar, motivar a los grupos para que aprendieran y calificar su trabajo.

En lo material, se pintó la escuela con ayuda de los padres y se puso barda perimetral, se pusieron jardines que estaban a cargo de cada maestro con sus dos grupos, también se pusieron juegos para los niños.

Me ofrecí para hacer las solicitudes al director y algunas de ellas yo las llevé a las instancias.

En la dirección había mucho material didáctico y libros, pedí ser de la comisión de material didáctico y lo organicé para ser usado. [maestra Leticia]

c) Desarrollo profesional

13

Rudduck (1991) asume al desarrollo profesional docente como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase, identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos.

Había que prepararse siempre, esa fue mi concepción de ser maestra, estar a la vanguardia en educación, por ello durante mi ejercicio docente siempre estuve preparándome, el trabajo me lo demandaba, pero además tener valores, la idea se implantó en mi ser en mi Normal en los años 76-80. [maestra Leticia]

13

Para Heideman (1990), el desarrollo del docente va más allá de una etapa informativa: implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades de enseñanza, el cambio de actitudes de los maes-

tros y profesores y la mejora del rendimiento de los estudiantes. En su desarrollo, el docente se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas.

La maestra Leticia, al traer un recuerdo del pasado, distingue claramente las implicaciones del desarrollo profesional de un docente —como especialista en educación—, distinto del que no lo es:

En mi trabajo, en otra escuela de organización completa, de 18 grupos, recuerdo una anécdota que revela la concepción que se tenía del maestro. Corría ya el mes de octubre, los niños de primero D no tenían maestro, cabe hacer notar que en ese año 1986 los grupos se formaban de acuerdo a un examen que se les aplicaba, quedando en primero 'A' los de más alto puntaje, desde luego, el profesor que faltaba era el del grupo de primero "D" que era el aumento. En esa escuela, la directora era reconocida como "buena" y ella planteó la problemática, "los alumnos de primero D no tienen maestro, qué hacemos", se escuchó la propuesta de doña Pera, la intendente de la escuela (señora con una personalidad formal, muy arreglada y guapa, con estudios de educación primaria), "pues si gustan yo los puedo atender, qué difícil ha de ser, sólo enseñarlos a leer, los tengo con sus planas y me consigo un buen palo", qué bien que los maestros y la directora pensamos y externamos que doña Pera hacia un extraordinario e importante trabajo que no permitía ausentarse de él para atender el grupo, qué bueno que pronto llegó el profesor que atendería a los alumnos, que ya lo esperaban con anhelo. [maestra Leticia]

13

Para Day (2019), el desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan, directa o indirectamente, beneficiar a los individuos o grupos, y que contribuyen a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores —solos o con otros— (a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docentes) revisan, renuevan y acrecientan su compromiso como agentes de cambio con los propósitos morales de la enseñanza, mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional —esenciales para un buen pensamiento profesional—, la planificación y la práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros.

4

El desarrollo profesional de la maestra Leticia prosiguió conforme avanzaba su aprendizaje laboral. Así llegó a considerar su cargo de Jefa de Sector:

Concebí esta responsabilidad como oportunidad para hacer posible que los niños reciban la educación de calidad que merecen, a través de hacer equipo con los siete supervisores, los 64 directores y los 460 maestros que laboran, así como los 27 intendentes y los 27 docentes de educación física, y 15 de educación especial.

La formación y consolidación de equipos de trabajo, la construcción, conocimiento y claridad del plan de trabajo y la pasión para realizar el trabajo fue lo que utilicé para realizar esta tarea, visitando escuelas, acompañando a los supervisores, dando seguimiento en escuelas y grupos, tratando de ser congruente, respetando a los maestros, trabajando con sus fortalezas, reconociendo sus avances. Haciendo el trabajo con profesionalismo. [maestra Leticia]

A pesar de la inconformidad de algunos supervisores por el nombramiento de Jefa de Sector (CA-3), obtenido por proceso de escalafón, la maestra fue pionera en actividades como:

La construcción y seguimiento de una planeación acorde a los problemas del sector, acompañadas del seguimiento y la rendición de cuentas a través de las visitas en las escuelas.

Los consejos técnicos se hicieron realidad antes de que se institucionalizaran por parte de la autoridad.

Analizamos las estadísticas para valorar el problema de la reprobación, lo que significaba y cómo había que enfrentarlo.

Llevamos a cabo la caravana de lectura para ir a cada grupo y escuela a leer a los niños, dimos la palabra a los maestros para compartir experiencias exitosas en el aula, organizamos cada año un encuentro de directores donde había una conferencia acorde a las necesidades y ofrecíamos su desayuno en un lugar digno para ellos. Aquí había participación de todos los supervisores.

Cada año se realizaban las rendiciones de cuenta a nivel escuela, zona y sector. Que nos servía para avanzar en el proceso.

Faltó mucho por hacer, pero lo que hicimos valió la pena vivirlo. [maestra Leticia].

d) Influjo de la organización estudiantil en la formación de las egresadas

Algunos autores reconocen tres principios que guían a este tipo de investigaciones. El primer principio es observado por William Thomas, quien afirma que la realidad son representaciones construidas en la interacción humana en función de la percepción de una situación social.

A pesar de que la maestra Leticia no estaba convencida con la dinámica de la organización estudiantil, en la actualidad reconoce que algunas prácticas sociales también le aportaron a su formación. No sólo aprendió de sus maestros, también de otras alumnas, quienes se ganaron su admiración y respeto a través de las acciones de la organización estudiantil: forjar el carácter, asumir el compromiso y cumplir con el trabajo. Estos tres elementos se concibieron a partir de la interacción con diversos actores en situaciones difíciles, incluso riesgosas para su integridad (ella tenía 15 o 16 años) y la de sus compañeras:

Entre nervios hubo una ocasión que tuve que parar un carro con un grupo de alumnas más pequeñas; yo estaba en segundo grado, pues les pedí a las personas que se bajaran y al conductor también. Tenía que hacerme responsable de mis compañeras, dormir en el zócalo en un cartón, cuidarlas a ellas y gritar con todas las ganas para conseguir eso de la justicia. Todo eso marcó mi vida... porque uno ya no puede ser de la derecha [...] siempre del lado de la justicia. [maestra Leticia]

Leticia ocupó, a partir de una sanción de sus compañeras, la cartera de Prensa y propaganda del Comité Estudiantil "Che Guevara". Ella renegaba, porque decía que iba a estudiar. Entonces, se hizo la enferma. Su padre acudió para manifestar la enfermedad de Leticia de "aquellas que requieren reposo", pero la secretaria general del Comité se dirigió a él y le dijo "No. Ella va a cumplir con su tarea".

Discusión

Al elegir una perspectiva cualitativa para el desarrollo de esta investigación, se tuvo como propósito conocer a la persona desde su marco de referencia. ¿Qué implica tal pretensión? Comprender a las personas en el contexto de su pasado, las situaciones en las que se hallan y los motivos y las creencias que están detrás de sus acciones, por ello se alude a un proceso holístico (Taylor y Bogdan, 1987).

El proceso de formación como docente se convierte en un saber relacionado con la vida, con la experiencia. Se reconoce este proceso como una oportunidad para que la persona pueda explorar en sí misma. Es decir, para la maestra Leticia, la formación en la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" (ENRLBJ) le permitió entender que la educación es aprender a asumir la responsabilidad de preparar a los futuros ciudadanos, a existir de un modo creativo y de forma productiva para un viaje incierto, diverso, tanto de forma personal como *enseñante*.

Trabajar con la narrativa implicó que la profesora egresada pudiera recuperar momentos significativos de sus trayectorias de formación y vida profesional. Este ejercicio narrativo le provocó el cuestionamiento, el hallazgo de respuestas que intrigan, que sorprenden y dejan pensando. Le puso en el centro de sus recuerdos las comprensiones del hacer y ser docente en aquellos momentos críticos o epifanías, que se reflejan principalmente en los *cambios accidentales* que vivió: como docente en escuelas multigrado, sus experiencias durante el movimiento de Bases Magisteriales, cuando el personal docente solicita su destitución como directora y la resistencia del supervisor cuando la maestra es nombrada Jefa de Sector (ver tablas 1 y 2).

El rescatar la experiencia desde la narración, a partir de ciertos hechos, le permitió a la maestra Leticia volver a su práctica, recuperar sus experiencias y reelaborar la forma en que se generaron los sentidos de su propia formación docente. Como se ha señalado, el contexto de su pasado refleja un origen humilde, de condiciones económicas limitadas, que junto con el significado que le deposita la maestra Leticia a la educación y, en especial a la escuela, constituyen el artílugio para volcarse hacia la justicia social como uno de sus ideales. Por una parte, las experiencias vividas en su formación

inicial constituyen un contexto específico, cargado de ejemplos de vocación, dedicación y disciplina que observó en uno de sus docentes de la ENRLBJ, incluso, conservó y llevó a la práctica en su ejercicio profesional. Por otra parte, las vivencias en un internado le permitieron edificar valores de compromiso, solidaridad, velar por el bienestar de otras u otros, de resistencia y lucha.

Los escenarios vividos durante su formación inicial y de ejercicio profesional siempre se distinguieron por la interacción con diversos actores, pluralidad de ideologías, formas distintas de organización y luchas de poder que la orillaron al desarrollo del carácter ante las adversidades. Refirió la maestra Leticia que siempre se apegó a la legalidad y al desarrollo profesional para sostener una solvencia académica y moral cuando experimentó situaciones conflictivas (movimiento magisterial, solicitud de expulsión como directora e inconformidad en su nombramiento como Jefa de Sector). Estas situaciones le permitieron la construcción de habilidades de negociación, diálogo, planeación, organización, tolerancia, también de argumentación, decisión y firmeza que las fue construyendo en los momentos críticos de su trayectoria (ver cambio radical 2 y cambios accidentales 1, 2 y 3 del cuadro 1. Biograma). Asimismo, en cada uno de los eventos señalados, siempre tuvo motivaciones: garantizar a los niños más necesitados su derecho a la educación, cuidar su integridad, establecer comunicación y diálogo con los padres de familia, equipar a la institución de materiales e infraestructura, denunciar incumplimiento de los docentes, exigir vocación, responsabilidad y congruencia y poner en el centro el conocimiento y el desarrollo profesional para desplegar su labor pedagógica y didáctica, propiciando la reconfiguración del ser y hacer docente.

Se lograron comprender los sentidos y significados que la profesora egresada experimentó durante su proceso educativo, a partir de las interacciones vividas en la ENRLBJ y en los distintos espacios profesionales y laborales en los que construyó su trayectoria. Todo se inicia con su firme convicción por ser docente, a pesar de que su padre quería para ella la profesión de abogada. Esa claridad le permitió seguir un camino de logros en su profesión.

Durante este trayecto se apreciaron cuatro categorías emergentes: identidad, compromiso, desarrollo profesional e influjo de la organización estu-

diantil. En las tres primeras se mostró con mayor claridad el sentido y significado que para la maestra Leticia gana la profesión docente. Dentro de la identidad, se pudo constatar que ella encontró sentido y significado de manera clara en las tres esferas que marca Wenger (2011): la identidad profesional, identidad de rol y la identidad organizacional. En la primera de ellas, la maestra Leticia se identifica por su capacidad de lucha y de resolución de problemas, característica muy acentuada en las egresadas de las escuelas normales rurales. En la identidad de rol, la maestra Leticia considera que la educación básica es un hecho importante en la vida de cualquier ser humano y lo vincula con su preparación en la ENRLBJ, retoma lo que sus maestros y compañeras le enseñaron sobre la preparación y la congruencia en el trabajo docente. Y en la identidad organizacional, la maestra Leticia explica con detalle el conflicto con la base trabajadora cuando ostentaba el puesto de directora. Aquí se puede visualizar el impacto que tuvo su formación inicial al tener que tomar decisiones firmes con la finalidad de ofrecer una educación para el bienestar social.

En la categoría del compromiso, se pudo observar que existe una tendencia fuerte, por parte de la maestra Leticia, para dar cumplimiento a las actividades emanadas del proceso educativo. Retomando la literatura revisada, dicen Becker y Kanter (como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015) que las decisiones se basan en cómo los individuos se guían en materia de los costos y compensaciones implicados en la participación en la cultura, en el vínculo emocional con los demás y con el poder de convicción moral. Cuando la maestra Leticia comenta en su narrativa la atención que prestaba a los niños que se quedaban solos, porque por alguna situación los docentes no cumplían con su trabajo, demuestra un compromiso real con actividades adicionales a su rol, expone su vocación y convicción moral con su trabajo y con las nuevas generaciones.

Finalmente, dentro de la categoría del desarrollo profesional encontramos un significado y sentido especiales por parte de la maestra Leticia, al narrar el interés profesional que tuvo para prepararse de manera continua, de mantenerse a la vanguardia y, sobre todo, de emprender acciones innovadoras con la finalidad de mejorar la educación. Hace referencia que este fue un principio aprendido en la ENRLBJ. Al respecto, Heideman (1990) enfatiza que el desarrollo del docente va más allá de una etapa informativa;

implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades de enseñanza, es decir, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. A partir de esta idea, la maestra Leticia significa su propia experiencia al expresar, en su narrativa, que durante su etapa de Jefa de Sector tuvo que interactuar con una gran cantidad de personas dedicadas a la educación para trabajar de manera conjunta en bien de las nuevas generaciones.

Reflexiones finales

El propósito de la investigación fue mostrar cómo una profesora egresada de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez" transita por procesos reflexivos a partir de la experiencia. Esto evidenció su compromiso personal y profesional. Asimismo, el estudio permitió comprender y reflexionar el impulso profesional de la egresada a partir de su trayectoria. Para estos fines, se utilizó la investigación narrativa y la autobiografía. Por medio del biograma y de las inflexiones detectadas, se reconoció con mayor claridad la condición de construirse como docente. Producto de la influencia en la práctica educativa y gestión directiva, la profesora egresada desarrolló acciones para la solución de problemas tanto escolares como sociales. La influencia de su ideología política, adquirida por medio de la organización estudiantil a la que perteneció, caracterizó sus formas de lucha social, su búsqueda por garantizar el derecho a la educación de los niños y la justicia social desde las escuelas primarias, así como la solidaridad y el compañerismo.

La identidad de las normalistas rurales, al carecer de la protección del seno familiar durante su paso por el internado, se distingue por su independencia y capacidad de resolución de problemas. Si bien es cierto que las exigencias académicas, la convivencia entre las estudiantes y la autodeterminación de su organización estudiantil las coloca continuamente en conflicto permanente, también al desafiar sus estados emocionales, físicos y sociales despiertan su creatividad y la formulación de estrategias de sobrevivencia individual y colectiva, según la situación experimentada.

El compromiso de tomar decisiones en situaciones complicadas se observa de manera muy firme en la profesora egresada, quien se rige por una

sólida creencia en la justicia social y por el deseo de contribuir a formar una mejor sociedad. Esta firme convicción le permitió durante su trayectoria profesional retomar obligaciones adheridas a las ya exigidas por sus puestos como docente, directiva, supervisora y Jefa de Sector, que le permitieron dar más de su tiempo y de su iniciativa para generar mejores resultados educativos en las instituciones en las que se desempeñó.

Así pues, la formación que ofrece la Escuela Normal Rural “Lic. Benito Juárez” permite la construcción profesional docente, entendida como la capacidad de autoformarse y adaptarse a los cambios con la finalidad de mejorar alguna situación educativa. Esto se constató en la construcción individual y social que expuso la profesora egresada. La reflexión de su narrativa muestra una preocupación constante de las necesidades personales, profesionales y organizativas de los actores e instituciones educativas en las que participó durante su trayectoria docente.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. http://posgrados.univim.edu.mx/pluginfile.php/7393/mod_resource/content/1/Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.pdf
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad* (10ª ed.). Amorrortu Editores.
- Bruner, J. S. (1997). *La construcción narrativa de la realidad*. Alianza Editorial.
- y Weiser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En D. R. Olson y N. Torrance. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Day, C. (2019). Identidades profesionales. La enseñanza como trabajo emocional. En C. Day. *Educadores comprometidos*. Narcea.
- Díaz-Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1-15. <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido->
- Fernández-Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, (306), 153-203. <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre306/re3060500494.pdf?documentId=0901e72b81272a97>
- Gergen, K. J. y Gergen, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social, (124).

- Heideman, C. (1990). Introduction to Staff Development. En Burke. *Programing for Staff Development*. Farmer Ed.
- Mejía, C. R. (1998). *El normalismo estudiantil rural. Una recuperación de lo vivido cotidianamente*. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/289383>
- Passeggi, M. D. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 29-30.
- Pineau, G. y Le Grand, J. L. (1993). *Les histoires de Vie*. Puf Ed.
- Rizo, G. M. (2015). Reality Construction. Communication and Daily Life. An Approach to Thomas Lukmann Work. *Intercom-RBCC*, 38(2), 19-36. <https://doi.org/10.1590/1809-5844201522>
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Open University, 129.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. pdf.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El desarrollo profesional docente continuo. En D. Vaillant y C. Marcelo. *El abc y d de la formación docente* (pp. 123-134). Narcea.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de prácticas: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 95-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>

*Contextos de interacción, valores
y práctica docente, El sentido de la formación
en la escuela normal rural* Darney Mendoza Mo-
rales (coordinadora editorial), se terminó de imprimir
en diciembre de 2022, en los talleres de Ultradigital Press, S.
A. de C. V., Centeno 195, Col. Valle del Sur, 09819, Ciudad de
México. El tiraje fue de 500 ejemplares impresos y en versión digital
en los formatos PDF, EPUB y HTML.