

## APRENDIENDO A SER MAESTRO

EVELVINA SANDOVAL FLORES

Este trabajo parte de una investigación sobre la formación inicial de maestros de primaria realizada en cuatro escuelas normales de distinto tipo: urbana, rural, indígena y experimental<sup>1</sup>. El objetivo central de esta investigación fue analizar el papel que tienen las prácticas pedagógicas<sup>2</sup> en la formación inicial de profesores de primaria, para detectar en este proceso los aspectos que desde los formadores de docentes constituyen los núcleos centrales del ser maestro

Por núcleos centrales de la profesión docente se hace referencia a aquellos saberes articuladores de la identidad magisterial<sup>3</sup> –entendida como identificación social- que están en la base de prácticas y concepciones que se desarrollan en las escuelas normales. Empezamos a delinear una imagen de estos núcleos centrales a través de los siguientes enunciados:

- Son una construcción social e histórica, en la que coexisten nociones de modernidad y tradición. Integran de manera superpuesta algunos contenidos académicos provenientes de diversas épocas, pero también conocimientos "no formulados, sistematizados o explicitados como tales, pero no por ello ausentes"<sup>4</sup>
- Existen en ellos recurrencias y variaciones, las primeras relacionadas a sentidos gremiales compartidos sobre el trabajo docente y las segundas vinculadas a la historia institucional de cada normal y a las condiciones socioculturales específicas.
- Son los sujetos concretos los que, a través de la experiencia, y en distintos grados, se apropian de este conocimiento y lo materializan en prácticas.
- Tal conocimiento funciona como un filtro a través del cual los sujetos reformulan, adaptan, e incluso cambian radicalmente las propuestas y proyectos institucionales.

## **Hacerse maestro en una escuela normal rural**

En este escrito se tomará como referencia la escuela normal rural donde se realizó trabajo de campo en distintos periodos a lo largo de más de dos años, en una perspectiva etnográfica que implicó estancias en la normal, observaciones, entrevistas, elaboración de registros ampliados y un trabajo teórico analítico sobre los mismos. Su estudiantado está compuesto exclusivamente por mujeres y es la única normal rural que existe en el estado. Tiene 480 alumnas que viven ahí bajo el régimen de internado, y la escuela les proporciona, además de la posibilidad de estudiar una carrera, comida, habitación, lavandería, partida de recreación estudiantil, (que es un pequeño apoyo económico de dos pesos por día nombrado por el estudiantado "el pre"), tela para el uniforme, servicio de lavandería y servicio médico.

Considerando los cuatro aspectos arriba citados, la mirada se enfocará en las estudiantes, futuras maestras. Interesa plantear cómo en un contexto situado, circulan núcleos centrales de la profesión que articulan una determinada identidad magisterial de la que las estudiantes se van apropiando con distintos grados y en cuya construcción de significados participan.

El significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan y tiene un carácter relacional. El contexto puede ser considerado como las relaciones concretas históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas. (Lave, J, 2001, p: 30).

Con esta perspectiva se presentan cuatro aspectos: La historia institucional cruzada por las historias sociales; el sistema de internado; la presencia de la política y el servicio a la comunidad.

## 1. La historia institucional y las historias sociales

La primera semana que estuve en la escuela nos mandaron a la parcela, nos cayó encima una tormenta, y no teníamos para donde hacernos, yo lloré, todas llorábamos...me di cuenta lo que era estar en una escuela rural" (Entr. Aa, 4º)

La historia particular de esta normal, se vincula por supuesto a la de otras escuelas de su tipo que fueron creadas para “Formar maestros exclusivamente para atender escuelas primarias en el área rural del país, para lograr el mejoramiento cultural, económico y social del campesino” (CONALTE, 1984) Así, formar maestros para trabajar en áreas rurales y hacer labores de extensión comunitaria para contribuir al mejoramiento de la región donde se ubicaban, fueron las ideas fundantes de estos planteles

Por ello, estas normales trabajaron con planes propios que les permitieran cumplir con sus finalidades, donde se le daba un peso especial a los oficios y al aprendizaje del trabajo agrícola. Los edificios de estas escuelas conservan aún instalaciones que tienen que ver con ésta concepción: terrenos para producción agrícola, granjas para la cría de animales y talleres para la enseñanza de oficios. Además los dormitorios para alumnos y las casas para los maestros, pues estas escuelas fueron pensadas como un lugar de convivencia permanente entre alumnos y maestros.

La normal rural del estudio fue creada en 1925, y uno de sus objetivos (como el resto de estas escuelas) era el servicio a la comunidad:

“La normal enseñaba sobre todo pequeñas industrias, elaboración de jabón, tratamiento de aves, vacunación de aves, cría de marranos, primeros auxilios, carpintería, a guisar, cosas que podría uno enseñar...es decir, una formación con vista hacia el bien de la comunidad” (Ent. Directora<sup>5</sup>)

El discurso originario de la normal rural aún permanece y se expresa en múltiples actividades que la escuela organiza, sólo que ahora se encuentra amalgamado con nuevas prácticas, producto de cambios actuales. Los rasgos identitarios de origen se mantienen como un sustrato sobre el que se adhieren otros que exigen los cambios de la profesión.

Así, a la arquitectura original de la escuela se le ha ido añadiendo sala de cómputo, el “aula pedagógica”, (que es un salón de clase “modelo”), cubículos para los profesores (ubicados en la parte alta del edificio de oficinas y que respondían a la necesidad de favorecer que los docentes hicieran investigación cuando se elevaron los estudios a nivel licenciatura), sala de proyecciones (llamada sala EDUSAT) y espacios para las jefaturas de áreas (investigación, docencia y difusión), entre otras modificaciones.

Al mismo tiempo se mantienen otras actividades, por ejemplo, la parcela sigue cultivándose, y aunque el trabajo principal de siembra y cosecha lo realizan campesinos a los que se les da a "medias", las muchachas deben deshierbar y ayudar en la recolección.

Aunque los planes de estudio específicos ya no existen, pues todas las escuelas normales del país trabajan con el mismo plan y programas, algunos maestros de esta normal tratan de enfocar parcialmente la formación de las alumnas hacia el trabajo rural: organizar prácticas en escuelas unitarias o multigrado, incluir en la semana de prácticas actividades de servicio comunitario y, sobre todo, hacer siempre referencias en sus clases al medio rural en que trabajarán.

El tipo de alumnado también se ha modificado. Pensada para hijos de campesinos, esta Normal rural agregaba como un componente importante el de ser indio:

“Revisando los documentos de los primeros años de la normal, encontré que tenía mucho peso el afirmar el ser indio...cuando un presidente municipal quiere que uno de los muchachos de su pueblo sea admitido en la normal, él manifiesta en el oficio que manda,

que es indio de raza pura.../como un argumento de gran peso/ Inclusive uno encuentra que más de la mitad de alumnos hablaban entonces alguna lengua indígena” (Entr.Mo. JL)

Ahora en cambio, lo que cuenta es el examen de admisión, considerándose también que haya un equilibrio entre las diversas regiones que componen el estado. Si bien el ser hijo de campesino o de extracción humilde sigue presente como un eslogan, no hay manera de comprobar si las estudiantes tienen estas características:

“En nuestros días se nota mucho el incremento de las que son hijas de profesores, o de padres que tienen oficios muy variados, a diferencia de los primeros años de la normal, donde efectivamente la mayoría eran hijos de campesinos.” (Entr. Mo. JL)

En el caso del estudiantado, si bien la mayoría provienen de familias de escasos recursos, encontramos también estudiantes de clase media baja, pues en la opción por estudiar en esta escuela se cruzan condiciones de género, socioeconómicas y de carácter. De las entrevistas con alumnas, podemos deducir que la normal rural fue para muchas la única opción que tuvieron para seguir estudiando, pues su familia prefería invertir en la educación de los hijos varones. La normal se presentaba como una oportunidad para tener alimentación, hospedaje, uniformes, un pequeño ingreso para pasajes y además estudiar una carrera que les daría al terminar, un trabajo seguro. Algunas alumnas afirman que querían estudiar una carrera universitaria, y si bien ésta era tan larga como la de maestra y ya tenían el antecedente del bachillerato, los gastos que implicaba hicieron que decidieran por la normal rural.

Otras afirman que a pesar de poder estudiar la normal u otra carrera en su lugar de origen, prefirieron el internado por la libertad que implica estar fuera de su casa. Esta situación la encontré sobre todo en las líderes estudiantiles, muchachas de carácter independiente y

empresario. El proyecto social que esta escuela tiene es también otra de las motivaciones que señalan: “Trabajar en comunidades rurales, con la gente que más lo necesita”. Las razones para estar en esta escuela, no son unívocas, pueden confluír más de una de las aquí señaladas en una misma alumna.

## **2. El sistema de internado:**

La vida en la normal comienza a las cinco de la mañana, hora en que se levantan las alumnas y se asean. A las seis dan inicio las clases y a las ocho se suspenden para el desayuno y para que ellas hagan el aseo de la escuela y los dormitorios. A las 10 regresan a clases que duran hasta las dos de la tarde; la comida es a las tres y después hay tiempo libre hasta las cinco que inician los talleres (aunque al parecer estos son optativos). La cena es a las 6 de la tarde, y a las ocho de la noche los prefectos pasan lista, para verificar que todas estén presentes. El retardo implica pérdida de puntos, sanción contenida en el Código Disciplinario.

Con esta dinámica, los directivos (y algunos maestros) se preocupan por la cantidad de tiempo que las alumnas tienen libre y que –de acuerdo a su visión- deberían ocupar de manera útil con el apoyo de los docentes:

“A mí me preocupa mucho desaprovechar un recurso humano, o sea, 480 alumnas que nada más cumplen clases y ya, en la tarde sin hacer nada...imagínese, es la edad donde ellas tienen un potencial físico, intelectual, y tenerlas acostadas, ¡no!...Estamos pensando en crear una serie de actividades en que ellas puedan estar invirtiendo el tiempo y cultivándose”. (Entr. Mo. J. Dir)

Los directivos (y algunos maestros) consideran que esto se propicia por la “falta de entrega” del personal actual, pues según la directora, “la mayoría /de maestros/ cumple su horario de clases y nada más”, aunque reconoce que hay razones para ello:

“Era una idea muy romántica la de que los maestros conviviéramos todo el día con los alumnos, pero no tenemos privacidad, y eso yo no lo veo desde el punto de vista educativo, correcto” (Ent. Ma. Deb.)

Las relaciones entre maestros y alumnas bajo esta convivencia casi permanente, imprime a sus relaciones una familiaridad, que favorece la creación de bandos cuando estalla algún conflicto; también existe un sentido de compromiso en muchos maestros que dedican más tiempo del que formalmente contempla su plaza a las actividades extraescolares: atienden a las alumnas por la tarde, están trabajando en sus cubículos hasta la noche, y planean actividades con las alumnas en horarios fuera de clase, además de que siempre debe haber un maestro de guardia, comisión que cumplen de manera rotativa, lo que implica estar en la escuela hasta después de las ocho de la noche. Por el lado de las alumnas se traduce en una actitud demandante hacia los profesores, pues consideran que deben estar dispuestos a atenderlos cuando lo requieran, incluso en el tiempo personal.

El ser escuela internado define de entrada algunas características del alumnado, que ya señalaba anteriormente: bajos recursos económicos, un espíritu de servicio más acendrado y/o deseos de independencia familiar. También requiere reglas de convivencia, algunas de las cuales se encuentran contenidas en lo que llaman “el código disciplinario” originario de las primeras etapas de estas escuelas, y que formalmente rige el tipo de conducta que se espera del estudiantado, marcando reglas y sanciones. Ahí se encuentran aspectos diversos, como los requerimientos para permitir la salida de las alumnas del plantel, la conducta que deben observar en la escuela y fuera de ella, la relación entre alumnas y entre éstas y los maestros, y las sanciones correspondientes a la violación de sus preceptos.

En el código encontramos aspectos que se mantienen desde su creación, como es el caso del puntaje, explicado de la siguiente manera por una alumna:

A principio de año todas contamos con 100 puntos, pero te van quitando puntos por cada falta que cometes"...si llegas a 50 puntos te dan de baja (Entr. Aa. 4°)

Por ejemplo, no cumplir con las tareas asignadas por directivos, maestros o acuerdos de grupo implica perder 10 puntos, lo mismo no estar presente a la hora de pase de lista nocturno, o no respetar los horarios de salida de la escuela.

Las sanciones a la violación del código van, -además de la pérdida de puntos-, desde las llamadas de atención, notas al expediente, suspender las salidas de la escuela (en fin de semana o entre semana), notificar a los padres, hasta la expulsión. En el caso específico de esta escuela, la baja se ejecuta también "Por no permanecer en estado civil de soltería...y por manifestar estado de gravidez" (código p:4))

El "viejo código" ha sufrido también cambios, pues las alumnas participan de su reformulación, y de acuerdo a algunos maestros "ellas son más duras que nosotros para imponer sanciones". Así en el proyecto que actualmente está discutiéndose entre alumnas y maestros, vemos sanciones como "no tiene derecho a recibir sus alimentos si llega tarde al comedor" o "recogerles la cama asignada si no la ocupa", es decir si falta a la escuela. Las alumnas van más allá, se inclinan por hacer más rigurosas las sanciones, y además una de sus exigencias es que el código sea aplicado también a los maestros, "pues ellos viven también aquí" dicen, cuestión a la que los docentes se oponen.

El código es el referente, con base en el cuál se van construyendo reglas propias que lo rebasan o incluso lo ignoran. Así, por ejemplo, una de las preocupaciones más presentes en el código es el de controlar la presencia de las alumnas en la escuela; éstas pueden salir sólo previa

autorización de los directivos, pero en realidad y ante la necesidad de las muchachas de comprar material en la población, una vez terminadas las clases hay puerta abierta.

Los horarios de salida son otro ejemplo, pues a las ocho de la noche se cierra la puerta y nadie puede entrar o salir sin permiso, pero las muchachas dicen que “convencemos al de la puerta, o nos saltamos, eso es fácil”. De estas escapadas están conscientes los maestros y directivos:

Lo mismo sucede con los “aventones” que piden las alumnas cuando salen de la escuela para ir a sus casas, o trasladarse masivamente a algún acto político: están prohibidos porque “desprestigian la imagen de la escuela”, pero son práctica común que los maestros saben e “ignoran” al mismo tiempo.

Es el departamento de psicopedagogía, formado por maestros, en conjunción con el comité de alumnas los que se encargan de atender los problemas graves, que generalmente refieren a peleas entre las alumnas o robos que se dan con frecuencia. Otros asuntos como el lesbianismo, son asumidos como naturales, incluso aceptan que algunas alumnas son “pareja”, pues dicen que eso se da con frecuencia en los internados.

Pero otras reglas creadas internamente por las alumnas (con base en el código o no) tienen un mayor peso, pues existe una organización que vigila que se cumplan y sanciona su violación. En la escuela normal rural, no podríamos entender la fuerza del alumnado sin referirnos al Comité Estudiantil que tiene una gran incidencia en todo lo que concierne a la escuela; participa en decisiones importantes (y también en las no tan importantes pero que tienen que ver con la vida cotidiana de la escuela ), es consultado por los directivos o los grupos de maestros para obtener su apoyo en cualquier proyecto, vigila implícitamente el trabajo de los docentes y también el uso que se da a los recursos económicos, influye en el nombramiento de las autoridades escolares y también en su permanencia, pues ha sacado de la escuela a algunos

directivos e incluso docentes, son en los hechos una autoridad con un peso considerable en las decisiones, no institucionalizada formalmente, pero con reconocimiento de facto; las encargadas de cuidar la subsistencia de un plantel constantemente amenazado por las autoridades educativas que consideran a las normales rurales como “conflictivas”

También vigila a las alumnas, con base en una organización interna impresionante, que está centralizada en el Comité Estudiantil, pero que tiene sus ramificaciones en todos los grupos a partir de las representantes de éstos, una alumna explica la manera en que el Comité se despliega y tiene presencia en todos los niveles:

“Hay una jefa de grupo, además en cada uno se nombran varias representantes: de higiene, de acción social, de lucha, de módulos, etcétera, que coinciden con las carteras del Comité estudiantil, y éstas se encargan de organizar a todas las que tienen cartera similar en los 16 grupos, lo más importante es vigilar que se cumplan los acuerdos tomados en asambleas de "base", que pueden ser plenarias o por grupos (entr. Aa. 4º año).

Las sanciones que se aplican entre alumnas son muy rigurosas, pues pueden ir desde exigir un pago económico, hasta quitar el alimento a las alumnas. Otras más leves son asear los baños durante una temporada, o limpiar los chiqueros. Algunas alumnas dicen no estar de acuerdo con el rigor de sus propias compañeras, "pero hay que cumplir para que no te aislen y te quedes sola"

La vida de internado bajo estas condiciones va haciéndolas personas muy independientes, que aprenden a resolver sus problemas sin ayuda familiar, a convivir con personas de costumbres muy variadas y a protegerse de la dureza de las reglas implantadas por sus propias compañeras. Los primeros meses de estancia en el internado son la prueba de fuego, no solamente porque las recién llegadas son objeto de “novatadas”, sino también porque deben adaptarse a muchas situaciones nuevas, a veces hostiles, alejadas de su familia. Y sin embargo son muy pocas las que desertan.

### **3. La presencia de lo político en la normal rural**

Vivir en una escuela normal rural, implica apropiarse o adaptarse a la presencia de la política como el eje que articula muchas de las actividades.

No es sólo su participación en el funcionamiento de la escuela que ya se señaló, sino una lucha permanente: tienen que luchar para evitar que reduzcan la matrícula y con ello las becas que tiene la escuela, pues en la lógica de la SEP es necesario disminuir el número de alumnos en las normales para evitar el problema de falta de plazas al egreso; pero en la lógica del alumnado de las normales rurales esto implica atender contra la existencia misma de la escuela. La lucha también se da para la obtención de plazas, casi cada año, meses antes de fin de cursos, realizan movilizaciones frente a las autoridades estatales a fin de garantizar el empleo de los egresados..

Otro aspecto de la vida política intensa de estas escuelas, se deriva de la organización nacional que tienen y a la que casi todas pertenecen (a excepción de la Normal Rural de San José de la Flores, en Tamaulipas). Agrupadas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), los problemas que enfrenta cualquiera de las normales rurales se convierte en problema de todas, y acuden donde hay un conflicto. Así, de manera escalonada y por grupos se desplazan a otras normales rurales para brindar apoyo.

La organización estudiantil favorece esta participación. El Comité ejecutivo es el orientador de las acciones, y junto a él existen dos más: el Comité de Lucha que es el que se encarga del vínculo con otras normales rurales, y el Comité de Orientación Política e Ideológica, conocido como COPI, que es el encargado de difundir los estatutos de la FECSM, y analizar los temas del marxismo a través de círculos de estudio.

Entre las normas creadas por las estudiantes, destaca por su importancia la de "acatar los acuerdos de base", éstos generalmente se toman en asambleas, a las que los docentes no tienen

acceso (y ninguna otra persona, excepto los de la FECSM). Existe un Comité de Honor y Justicia estudiantil, que juzga los casos de violación a los acuerdos. Una maestra que fue alumna de la normal en la primera generación de licenciatura dice:

El Comité de honor y justicia juzga casos, pero los juzga muy mal...me acuerdo mucho que hace nueve años que se dio una de las movilizaciones más fuertes de la normal, porque se pedía que salieran las autoridades de la normal, fue cuando se constituyó el Comité de Honor y Justicia, no lo había...y se encargaba de hacer cumplir las normas, por ejemplo que no lleguen tarde de su casa, que quién no cumplía las normas...sanción, siempre sanciones... Y en aquella ocasión hizo (el comité de honor) que a un grupo se le prohibiera el habla, incluso para reconocerlas, nos pusieron gafetes...¡no se le podía hablar a todo un grupo!, porque ése grupo decidió salirse de la actividad que se estaba realizando, que en ese caso era el paro, /estas alumnas/ dijeron "No estamos de acuerdo, no entorpecemos pero nos vamos a retirar".

Un caso similar es el de un grupo de alumnas que muy recientemente se negaron a acatar otra decisión de "base": no asistir a las prácticas pedagógicas como medida de presión para que se aceleraran los trabajos de reconstrucción de la escuela. Este grupo, apoyado por algunos maestros decidió que sí asistirían a practicar, en contra del acuerdo general. Por ello les sacaron sus camas del dormitorio y no les permitían entrar al comedor.

Aunque en estos dos casos, el haber sido una decisión de varias el actuar en contra de los acuerdos, tuvo una respuesta de parte de los maestros y de algunas alumnas, que mediaron para que el asunto se solucionara, pues en palabras de una maestra "cuando las dirigentes vieron peligro de que la base se fracturara", reconsideraron la sanción extrema y pusieron una más leve (no salir durante un mes de la escuela). No corren la misma suerte las disidentes aisladas, contra quiénes las sanciones rigurosas se aplican sin que nadie interceda.

La fuerza del Comité está basada en primer lugar en sus ramificaciones organizativas, que como ya señalé llegan hasta los grupos a partir de sus numerosas representantes. De entre éstas se van detectando a las futuras líderes, que pasarán a ocupar posteriormente las carteras ejecutivas.

"Les van echando ojo desde que entran, las que más hablan, participan, se comprometen. Además, en los círculos de estudio van ubicándolas...así siempre habrá quiénes sustituyan a las que se van" (Entr. Aa. 4º)

En segundo lugar, brinda fuerza a la política de esta organización, la permanente amenaza de desaparición de estos planteles, que justifica su actitud defensiva. Incluso, durante vacaciones dejan guardias de alumnas para "resguardar la escuela". Los continuos conflictos en las distintas normales rurales, alimenta esta idea de defender la supervivencia del sistema de internado, y para ello es necesaria la disciplina política, pues piensan que "si cada quién hace lo que quiere, la escuela desaparece" (Entr. Presidente C.E).

En tercer lugar, las irregularidades que suelen darse en la administración del plantel, y la vigilancia de las alumnas sobre los maestros, sobre todo los directivos, fortalecen al alumnado como un bloque demandante.

Así, todas las alumnas deben participar y aprenden en los hechos lo que implica ser estudiante rural: movilizarse, pelear, exigir sus derechos, pues estas actividades son parte obligatoria de la vida en la normal: La participación política se constituye de facto en una materia cocurricular, que en la visión de algunos maestros afecta su formación, pues la suspensión de clases ya sea total o parcial (por grupos) es continua. Además muchos de ellos son críticos del rigor que las alumnas se aplican y de los resultados de su formación política:

“Salen con algún criterio de revolucionarias, según ellas, pero en la realidad no hay ningún criterio revolucionario, yo lo he comprobado...ya fuera de la escuela se dan al son que canta el pueblo a donde van...de ideas firmes hay muy pocas" (Entr. Ma. Deb)

#### **4. El Servicio a la comunidad**

En la normal rural, hasta sus paredes nos hablan de la ideología que le dio sustento. Los murales pintados en sus edificios nos remiten a campesinos luchando, obreros combativos, maestras enseñando al pueblo, jóvenes muchachas marchando con un cartel al frente que dice "Por la unificación de la juventud y la clase obrera". Al fondo casi siempre aparece la imagen de la normal, un libro, algo relacionado a la educación. El mensaje implícito (a veces no tanto): Redimir al pueblo explotado a través de la lucha y la educación.

Como ya se dijo, las normales rurales fueron creadas para vincularse a la comunidad y/o región donde se ubicaban, y esto continúa vigente a través de ciertas prácticas que nuclea buena parte de las actividades de la escuela. El servicio social de las alumnas se traduce en mejorar y pintar escuelas primarias de la localidad, además de prestar otros servicios como alfabetización. La escuela apoya los eventos de la comunidad y además organiza semanalmente actos culturales para la población. Los grupos de danza, música y estudiantina, están presentes donde se les convoca y son reconocidos y apreciados por la gente. Además, como parte constitutiva de las prácticas que los estudiantes realizan en escuelas primarias, los maestros impulsan actividades de tipo social comunitario.

Servir a los demás a través de la escuela, sería la frase que sintetizaría el espíritu que anima a este tipo de planteles. Los nuevos programas para la formación de maestros han eliminado materias con estos contenidos, pero en las normales rurales, la danza, la música, los talleres, la banda de guerra, siguen teniendo un lugar importante en la formación de los futuros

maestros, y lo viven como algo indispensable para poder desarrollarse en lugares donde, dicen, “el maestro tiene que hacer de todo”.

Las alumnas hacen suyo el discurso de servir a la comunidad, apoyar a los que más lo necesitan. Asumen que trabajarán en comunidades aisladas y muestran gusto por ello, pues afirman “ahí es donde nos necesitan”.

No puede saberse hasta qué punto esta disposición de servicio se mantendrá ya en su vida laboral, pero sí me parece un rasgo distintivo que forma parte del contexto en el que se van formando estas futuras docentes.

### **Referencias bibliográficas**

CONALTE (1984) *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. Cuadernos (8), México: SEP.

Lave, Jean (2004). La práctica del aprendizaje. En: Chaiklin, S y Lave, J (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Argentina Amorrortu

Escuela Normal "Vanguardia" (2000) Código disciplinario. (reformulación, documento mimeo)

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986) *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE-CINVESTAV-IPN

Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE

Tardif, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Nancea.

---

<sup>1</sup> La investigación titulada “La formación inicial de maestros de primaria en México: Un estudio comparativo”, fue realizada de 1998 al 2000 con apoyo de CONACYT. Participaron en ella tres investigadoras

<sup>2</sup> Son las prácticas profesionales que los estudiantes llevan a cabo en escuelas primarias y que son organizadas por

---

los docentes de la normal donde se forman.

<sup>3</sup> Esta visión se vincula con el concepto de “saberes docentes” que investigadores del conocimiento práctico práctico de los maestros han elaborado. Entre ellos podemos mencionar a Elbaz (1981), Shön (1991, 1992), Mercado (2002) y Tardif (2004)

<sup>4</sup> Elbaz(1981).The Teacher´s Practical Knowledge. Report of a Case Study Citado en *La escuela, lugar del trabajo docente*. E. Rockwell y R. Mercado, 1986,p:68.

<sup>5</sup> La directora de la escuela había sido alumna de una de las primeras generaciones del plantel.