

Tercer coloquio nacional de investigación educativa ReDIE Durango
Línea temática: sujetos de la educación

“Quería ser ingeniero náutico, pero decidí entrar a la Normal para darle gusto a mi papá”

Dr. En C. S. José Luis Martínez Díaz
Escuela Normal Superior del Estado de México

Resumen

La ponencia aporta elementos para entender las características subjetivas que acompañan la adquisición de la profesión docente en una escuela normal. Elementos que aproximan al conocimiento de la situación biográficamente determinada de los alumnos normalistas y que quizá sea ignorada por quienes nos ocupamos cotidianamente en la formación inicial de los docentes.

Palabras Clave: Alumno normalista, profesionalización, experiencias significativas.

1. El problema.

En la visión cotidiana de los formadores de docentes, poco o casi nada se sabe de los estudiantes. El interés respecto de ellos ocurre de las puertas de las Escuela Normal hacia dentro y se deja fuera la personalidad social del estudiante y los diferentes horizontes concéntricos del mundo de la vida en el que este participa. Los avances de la investigación educativa que se presenta, ofrece aspectos del “mundo que está detrás”, del estudiante que aprende a ser maestro. La idea general que subyace, consiste en que para poder entender la adquisición de la profesión docente por parte de los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) es menester analizar también, los diferentes aspectos del mundo e la vida que influyen en esa adquisición. Este conocimiento puede ser fundamental para la organización de estrategias institucionales que mejoren la formación profesional de los maestros.

2. Objetivo

Con la investigación tratamos de identificar rasgos de la situación biográficamente determinada de 19 estudiantes normalistas, de cuarto grado, que directa o indirectamente pueden influir en su profesionalización, es decir, en la adquisición de la profesión docente por la que han optado. Todo esto para aportar elementos que fortalezcan las expectativas pedagógicas de los formadores de docentes.

3. El estilo cognoscitivo

La investigación privilegió el análisis comprensivo y la búsqueda del significado, en la perspectiva que aportan Schutz (1974), (1993), (1995) y Berger y Luckmann (1998). Se enfocó al estudio del *sí mismo de los estudiantes de licenciatura en educación secundaria en la especialidad en matemáticas*. Para lograrlo, esta especie de análisis del Yo del otro, Ricoeur (1996), tuvo que ser ubicada en el contexto de la trayectoria de la formación profesional del estudiante normalista. Trayectoria que está sintetizada en lo que se conoce como profesionalización o adquisición de una profesión.

Como los contenidos de la conciencia de un actor social adulto y en estado de alerta no son directamente accesibles al análisis del investigador, nos vimos obligados a organizar procesos dialógicos, de relación cara a cara con el actor social. Esto se logró con base en un esquema de interrogación que consideró elementos de *la historia de vida y la entrevista*. Así, se tuvo acceso más o menos secuencial a ciertos aspectos de la vida ordinaria que han acompañado la

profesionalización, mismas que en conjunto integran, para la óptica del actor, como para el intérprete, el esquema de experiencias que están detrás de la formación.

El trabajo con los 19 informantes, devino recuperación de experiencias significativas que sólo pueden observarse desde *Actos reflexivos*, en el sentido que señala Dewey (1998), como actos que implican registro de algo realizado; alguna visión del futuro y alguna anticipación o predicción. Actos con los cuales cada sujeto es capaz, de manera voluntaria, de reconstruir no solamente su vivencia sino también su propio sentir de la vivencia. La autorreflexión es acontecimiento que sucede en el *Aquí* y el *Ahora* específicos, que hurga en el pasado, observándole de nueva cuenta con atención y con un estado de alerta, o “*un plano de conciencia de elevadísima tensión, que se origina en una actitud plena de atención a la vida y sus requisitos*” (Schutz (1995).

La *historia de vida y la entrevista* aproximan al investigador a información relacionada con la circunstancia vital, social y cultural en voz de quien la narra, el sujeto social. Su diseño y aplicación exige plantear procesos sistemáticos de conversación intensa entre entrevistado y entrevistador, de encuentros únicos o discontinuos cara a cara entre el investigador y el informante. Para la construcción del guión se estudiaron los trabajos de especialistas como: Balán (1974), Magrassi (1979), Cicourel (1982), Schwartz y Jacobs (1984), Taylor y Bogdan (1986) Cohen y Manion (1990), Pujadas (1992), Corenstein (1997), entre otros, quienes coinciden en sostener que con el empleo organizado de la historia de vida y la

entrevista, el investigador puede acercarse al modo como los actores sociales observan, clasifican y experimentan su propio mundo. Coincidimos con Durán (2002) acerca de que la búsqueda del significado en la información puede llevarse a cabo mediante el proceso de *codificación*, que incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones.

4. Resultados

4. 1. El horizonte cultural de sus familias

La familia es el punto en el que se localiza el origen de las coordenadas con las que cada actor social se orienta y se desplaza por el mundo físico y social en términos de su acción o de sus propósitos cognoscitivos. Es, quizá, el estrato del mundo social del cual cada sujeto en cuestión, cree tener y seguir teniendo un conocimiento social más íntimo. Con base en ese conocimiento que se actualiza con la vida, cada sujeto se encuentra en posibilidades de referirse a ella y de hacer su propia interpretación. **Armando** (E19adrnsIm:) por ejemplo, dice: “... *Vivo entre maestros. A mis padres les gusta el trabajo que están ejerciendo, la docencia, y ahí, surge la responsabilidad, el trabajo con sus alumnos. Se preocupan por los hijos en la escuela, por ayudarlos, por superarse. Lo que inculca la familia es el estudio siempre, ser alguien en la vida.*”

El acervo de conocimiento que siempre tiene disponible a la mano, respecto de su familia, es útil para presuponer la existencia de una construcción intersubjetiva

más íntima, más compleja, donde el concepto “familia”, capta el sentido del estrato del mundo al que se pertenece, **Berenice** (E14adnslm) por ejemplo evidencia:

“... Mi familia la integramos 8 elementos, papá, mamá, y seis hermanos, tres mujeres y tres hombres. Mi papá es una persona abierta a la charla, a la comunicación, respeta nuestras ideas y decisiones como hijos. Mi mamá es de carácter fuerte. Mi papá procura platicar con nosotros, respeta a las personas con las que convive. Se dedica a su trabajo, tiene una educación de nivel secundaria, y mi mamá de primaria. Ambos nos impulsan a seguir adelante. De mis hermanos soy la única que estoy haciendo una licenciatura, mi hermano esta en preparatoria, dos están en secundaria y dos en primaria.”

En el hogar, acción, espacio y tiempo son elementos consustanciales de la vida, y no simples trazos objetivos que la delimitan. La sintonía mutua hace coincidir sueños, intereses y objetivos. En **Silvia** (E13andnslm) esto se aprecia cuando explica: *“... Yo considero que mi familia está preparada, que tiene nivel cultural porque la mayoría de mis hermanos son profesionistas y tanto mi mamá, como mi papá son profesionistas. Somos siete hermanos, cuatro hombres y tres mujeres. Mi mamá es enfermera y mi papá es maestro, es subdirector de una secundaria, dos de mis hermanos son profesores también. Uno de ellos está estudiando la licenciatura, pero en educación primaria, y dos de mis hermanos estudiaron para químicos laboratoristas, también tienen carrera. El otro está dando clases de computación.”*

Otra estudiante entrevistada expresa su interpretación sobre su familia y la concibe como “*muy tradicional*”, tal vez como un núcleo social cuya pauta cultural preestablecida no permite “*extravagancias, como vestirme de mezclilla. Mi familia es*

muy formal, tenemos un rol que cumplir, yo como la mayor, mi hermana como la que sigue y así sucesivamente, cada quien tiene un papel específico dentro de la familia. Mis papás trabajan y nosotros estamos en la escuela.” (E01alnsIm)

O tradicional en el sentido de que: *“... somos una familia que culturalmente estamos abocados a estudiar. De los nueve hermanos que somos, nueve somos profesionistas, o estamos por terminar, entonces, culturalmente todavía tenemos valores, nos ayudamos entre hermanos, los padres ven por nosotros. Aunque mis hermanos ya son casados, todavía se ve esa preocupación de la madre por los hijos y los nietos, y entonces, culturalmente sigue siendo una familia muy tradicional.” (E01alnsIm)*

4. 2. La percepción del sí mismo en el contexto familiar

Con base en sus experiencias de vida familiar, los rasgos de personalidad social y cultural que se atribuyen los alumnos entrevistados, marcan cierta tipicidad entre ellos, son estudiantes que en cierto modo se conciben a sí mismos como el centro del cosmos familiar, **Rodrigo** (E07pensIm) plantea: *“... Como soy el mayor, tengo más responsabilidad para con mis hermanos, que son menores que yo. Mi familia me ve a mí como ejemplo a seguir. Mis padres les dan ese sentido a mis hermanos, de que soy al que deben de seguir, como deben de ser, que es el objetivo a alcanzar, es el que tienen que seguir, es el que pone el ejemplo.”*

Hacia el estudiante se decanta el interés y la inversión familiar, es ejemplo a seguir por los hermanos, sobre todo si esos hermanos son pequeños. Para otros, (**Mireya:** E09hansIm), estudiar va más allá de lograr un objetivo personal, es un

compromiso moral con su familia, dice: "... Me siento un poco fuera de lugar, en el sentido de que soy la única que ha tenido mayores estudios, en comparación de mis hermanos que tienen carreras técnicas. Uno de ellos es programador analista y el otro es, este, carpintero, estudió carpintería. Mi papá es velador y mi mamá se dedica al hogar."

Es probable que cuando los estudiantes en cuestión enfrentan procesos de aprendizaje en la escuela normal, rememoren la situación familiar, el compromiso con sus padres y hermanos; inclusive recuerden el modo de vida respecto del cual, su propia vida y sus expectativas están comprometidos a superar, quizá porque puede percibirse como sujeta a sus propias determinaciones morales de apoyar a sus padres y hermanos. La pulsión afiliativa del aprendizaje aparece, y con ella, las necesidades de logro, de autosuperación personal o de mejoramiento social del Yo.

La profesionalización y sus contenidos, como el aprendizaje, están muy cerca de las decisiones importantes que fueron tomadas en el seno familiar de los estudiantes. Si como ha dicho Ausubel (1983) que el aprendizaje requiere de motivación interna de cada estudiante, quizá esta motivación tenga mucho que ver con el conjunto de decisiones tomadas en el núcleo familiar, porque son decisiones cruciales que marcan la vida del sujeto. A las motivaciones de los alumnos en cuestión se pueden agregar las aspiraciones o visiones de padres, hermanos, inclusive de maestros. La elección de la carrera, está lejos de ser decisión estrictamente individual, parece ser decisión social. **Josué** (E05ganslm), por ejemplo, refiere:

“... quería ser ingeniero náutico, pero por situaciones de que “te vas a ir, saliendo de la secundaria”, es decir, “que te tienes que ir a Veracruz y no nos vamos a ver mucho tiempo”... lo abandoné, ya no lo quise. Después quería ser veterinario, pero, pues no, que alguna enfermedad de los animales a la mejor te puede hacer daño, mejor busca otra cosa. También lo abandoné. Después quise ser ingeniero en electrónica y por situaciones de presión de mi papá, de que no, mejor vete a ingeniería mecánica, y bueno, también se abandonó. Después decidí ingresar a la Normal, porque tenía que terminar una carrera para darle gusto a mi papá, porque él es de la idea de que como no fue ingeniero, quería que yo fuera ingeniero. Entonces digamos, que fue también esa presión la que me hizo de alguna manera abandonar la ingeniería.”

4.3. Necesidades que impulsan.

Como las decisiones, las necesidades enfrentadas en el transcurrir de la propia constitución como personas, van también en estrecha relación con la profesionalización. El posible impacto o repercusión de las condiciones sociales adversas, parecen influir la voluntad, la motivación interna para poder, con todo rigor, canalizar la capacidad de atención a los procesos de formación. El caso de **Josué** (E05ganslm) es ilustrativo en este aspecto temático, dado que optó por tomar sus propias decisiones, abandona la carrera profesional sugerida por el padre y enfrenta situaciones nuevas, él nos dice:

“... al estar fuera de la escuela durante un año, me metí a trabajar en un taller del papá de un amigo, precisamente de electrónica. La condición fue que no iba a recibir nada de sueldo por órdenes de mi papá. Yo creo que eso fue lo que cambió

la situación de responsabilidades y de compromisos conmigo mismo. El papá de mi amigo siempre me decía: “échale ganas, trabaja, estudia.” Me ponía de ejemplo a él mismo, dijo que cuando su padre le ofrecía los estudios él dijo que no, y pues lo único que pudo rescatar en cuanto a estudios fue la carrera técnica en electrónica. Por otro lado, veo como uno de sus hijos, de ser ingeniero industrial, ha pasado a poner una taquería, eso ha afectado de alguna manera el orgullo de su padre. Yo lo que quiero precisamente es de que mis padres se sientan orgullosos de lo que estoy haciendo, pero también sentirme a gusto con lo que hago y aplicar realmente lo que estoy estudiando, porque, si no lo hago, no tiene caso que lo estudie.”

En el desarrollo de los procesos escolares, los formadores de maestros deseáramos que nada interfiriera entre la intencionalidad formativa ya planificada y los alumnos. No obstante, al parecer, el alumno ideal, no existe. La enseñanza superior normalista enfrenta resistencias sociales, como las necesidades y problemáticas de todo tipo que sufren los estudiantes: por ejemplo, económicas, de superación personal, de aprendizaje, de reconocimiento, de apoyo por parte de padres, amigos y maestros. Situaciones que influyen y que inclusive pueden determinar el desempeño estudiantil. **Rodrigo** (E07penslm), por ejemplo, explica que: “... *no tener los recursos suficientes, es la carencia que más me impulsa para sobresalir, no sólo en la cuestión económica, sino ayudar a mis hermanos para que puedan sobresalir también, es lo que más me preocupa y me da esa fuerza para seguir estudiando, ayudar a mis hermanos.*”

Silvia (E13andnslm) manifiesta por ejemplo, que lo económico:

“... es la necesidad que tenemos en la casa, pues también me hace valorar ¿no?, si mi mamá me da cincuenta pesos diarios para venirme, también debo de ahorrar, o sea, en las mañanas, por ejemplo, me tengo que venir temprano desde Villa Cuauhtémoc, para no llegar tarde y no venirme en taxi, eso implica que yo no haga doble gasto o que malgaste el dinero que me mantiene ¿no?”.” (Silvia)

4.4. La existencia como sujetos sociales, sus ámbitos.

Cada actor social distribuye su existencia en diferentes ámbitos de la vida bien delimitados, tanto temporal como espacialmente. Cada uno de esos ámbitos es tipificado por el actor social de acuerdo con las actividades ordinarias que ahí realiza. Con respecto a esos ámbitos, es como también organiza y orienta el desarrollo de su vida cotidiana.

Al reflexionar una semana en la vida de su familia, los informantes evocan la complejidad de los “saltos” de conciencia en su vida ordinaria. Entran, salen, avizoran, atienden los diferentes aspectos del mundo de la vida y las diferentes actividades que las facetas de ese mundo le reclaman. En la palabra de los estudiantes entrevistados, se configura la trama de relaciones sociales discontinuas que establecen en el fluir de su existencia, y que inclusive les obligan a identificarse a sí mismos como un tipo de actores sociales que cumplen cotidianamente con diferentes *roles*, que en términos de Luckmann (1996), serían actos socialmente tipificados e institucionalmente formados, o bien recíprocamente transmitidos (Berger y Luckmann: 1994). El caso de Carlos puede ilustrar lo anterior.

Carlos (E08osnslm) "... el lunes salgo regularmente a las seis de la mañana de la casa. Cuando estoy de práctica me voy a la escuela secundaria, cuando se termina ese periodo, voy a la normal. Mi hermana es la que cuida a los niños. Mi mamá sale alrededor de las siete treinta de la mañana y va a su escuela. Mi papá sale también a las siete treinta de la mañana y va a trabajar. Mi hermana está todo el día en la casa, después yo regreso alrededor de las cuatro de la tarde a la casa, todos comemos juntos. Mi mamá regresa alrededor de las dos, mi papá no tiene horario fijo, pero, según mi hermana, come a las doce, y entonces, después todos nos dedicamos al arreglo de la casa hasta como una hora u hora y media, mi mamá, pues, más tiempo. Después mi mamá planea alguna de sus clases, yo hago tarea, si no, salgo a jugar fútbol. Mi hermana sale a jugar también. La mayoría nos dormimos a las diez de la noche, creo que eso es de lunes a viernes. El sábado trabajo en un grupo musical, armo el audio y la iluminación, mi mamá está en la casa todo el día arreglando las costuras que hace, mi hermana va a la escuela a bellas artes en danza, mi papá trabaja, entonces yo llego como a las siete de la mañana por los eventos que son en la noche. El domingo vamos a misa temprano, después voy a jugar fútbol, mi mamá se dedica a la comida, ir al mercado, mi hermana a veces juega básquetbol, mi papá sigue trabajando en el taxi, nos vemos para comer, en la noche vemos televisión juntos y cada quien a dormir, a preparar las cosas para la próxima semana."

Los planes para la escuela, para el momento actual, para el mañana y para "*el así sucesivamente*", o por decirlo así, para toda la vida, varían al cambiar el horizonte de la atención y la acción constituyente del mundo. En cada zona del mundo de la vida donde los sujetos actúan, el interés y la atención adquieren sentido diferente. Ser alumnos, hijos, hijas, inclusive ser padres, amigos o amigas, son tipificaciones

que dan cuenta de los roles sociales que determinan el sistema no sólo de intereses, sino también de los proyectos o planes del estudiante que en las aulas se ocupa en el aprendizaje y de su construcción como docente.

5. Conclusiones:

Hemos entendido que aun cuando se participe dentro de un grupo o institución educativa, como sujetos de la educación cada quien define su historia individual y una versión propia sobre sus experiencias significativas. También entendimos que la visión particularizada de cada actor sobre su historia y su propio acervo de experiencias, es *cogitación* o acto de pensamiento reflexivo con el que puede disponer de las *retenciones* de casi todas sus experiencias, así como las *protensiones* para un tiempo futuro.

Los elementos que otorgan significado al desarrollo de la personalidad social y cultural como estudiantes de licenciatura en la escuela normal superior, podrían ser considerados para iniciar el proyecto de formación, dado que el estudiante, como cualquier otro actor social, no solamente es alumno, al menos, no estrictamente como se cree comúnmente en las escuelas. Los alumnos distribuyen su existencia en diferentes y variados horizontes de la vida cotidiana, con tiempos, lugares y actividades diversas que le reclaman también como ser total y único.

6. Fuentes consultadas

- Ausubel, D. P., Novack J. D., y Henesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, Segunda edición, 1983, novena reimpresión 1996
- Balán, J. (1974). *Las Historias de vida en ciencias sociales; Teoría y técnica*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Berger, P., Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires.
- Cicourel, A.V. (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid, Editora Nacional.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Corenstein, Z. M., y Medina, M. P. (1997). *Curso introductorio sobre historias y relatos de vida ciudadana, aproximaciones metodológicas y analíticas. Retos, procesos y sentidos*, México, Centro de Estudios Educativos A. C./ Alianza Cívica, A. C.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona, Paidós.
- Durán, R. T. (2002). *Pedagogía como ciencia social*. Revista Paedagogium, México, No. 9, enero-febrero.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, Paidós.
- Magrassi, G. (1979). *La historia de vida*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, La nueva Biblioteca.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como Otro*. Madrid, Siglo XXI.
- Schutz, A. (1993). *Construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schutz A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984) *Sociología cualitativa*. México, Trillas, 1984
- Taylor S. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México, Siglo XXI, Editores, 1982