

Factores de resiliencia de la práctica docente: Una mirada retrospectiva de profesores en servicio

EDITH GUTIÉRREZ-ÁLVAREZ¹



Resumen

Este artículo tiene como propósito ofrecer un análisis sobre los factores resilientes de la práctica docente de cinco profesores en servicio quienes sitúan una mirada retrospectiva sobre los ambientes adversos que exploraron durante su transitar por las aulas de las escuelas secundarias durante su etapa de estudiantes. Para visibilizar esas voces se instaura el relato de vida Berteaux (2005) como método de investigación. Las narraciones se obtienen a través de un guion de entrevista en profundidad. Entre los resultados se localizan factores internos y externos asociados a una práctica docente inmersa en redes de comunicación, cultura, valores, saberes, figuras de autoridad.

Palabras clave: Factores protectores resilientes, Soliloquio reflexivo, Gestiones emergentes, Estudiantes normalistas, Práctica docente.

Resilience Factors from Teaching Practice. A Retrospective Look from Teachers on Service

Abstract

The purpose of this article is to offer an analysis about teaching practice resilience factors from five teachers on service, who place a retrospective look on the adverse environments that they explored during their passage through the high school classrooms on their student stage. To make these voices visible, the life story Berteaux (2005) is established as a research method. The narrations are obtained through an in-depth interview script. Among the results are internal and external factors associated with a teaching practice immersed in communication networks, culture, values, knowledge, authority figures.

Key words: Resilience Protective Factors, Reflective Soliloquy, Emerging Management, Normalist Teaching Students, Teaching Practice.

Recibido: 8 de octubre de 2018
Aceptado: 7 de noviembre de 2018
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora de tiempo completo de la Escuela Normal Superior de México (ENSM). edithdidi2003@yahoo.com.mx

Introducción

Este estudio incluye como informantes a cinco egresados de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), institución formadora de docentes para atender el nivel de enseñanza de la escuela secundaria. El Plan de Estudios 1999 guio su formación inicial a través de tres ámbitos:¹ general, común y específico. Sin embargo, para fines de este estudio sólo interesan las asignaturas de observación y práctica docente (OPD) pertenecientes al ámbito específico porque en sus disposiciones se traza la participación de los estudiantes normalistas en las aulas de las escuelas secundarias.² En los semestres –séptimo y octavo– asumen la responsabilidad de establecerse en condiciones reales de trabajo; las particularidades de este proceso son las intervenciones de dos figuras centrales: el tutor de la escuela secundaria y el asesor de la (ENSM). El primero comparte su asignatura y reorienta las prácticas de los estudiantes normalistas y el segundo es quien les presta acompañamiento académico mediante algunas asignaturas.³ Entre sus actividades, marca las directrices y da seguimiento a la redacción de un texto denominado: documento recepcional.⁴ Éste cobra un orden prioritario al ser la fuente principal para lograr la titulación de los estudiantes normalistas, no sin antes presentar la réplica de examen profesional donde el asesor ocupa el sitio de presidente del sínodo.

Como se puede notar, los estudiantes incursionan como aprendices de maestro desde el tercer semestre de su formación inicial, y no se duda que durante sus recorridos por las aulas de las escuelas secundarias convivan con un amplio repertorio de conflictos. Al respecto de algunas experiencias vertidas sobre ese transitar (Gutiérrez, 2011) describe que los docentes en formación padecen avatares durante su inserción en las escuelas secundarias, pero advierte, adoptan actitudes plausibles. Lo describe así: “los jóvenes se forman en las trincheras, se hacen maestros en el campo; van adentrándose con los conflictos y las incertidumbres que constantemente los desafían, pero [...] la mayoría prefiere encararlos” (p. 72). La misma autora esclarece que los estudiantes van descubriendo un escenario de múltiples tropiezos donde los adolescentes, los padres de familia y la sociedad en general han cimentado una cultura demeritoria contra el profesorado.

La práctica docente a partir de la inserción de los estudiantes normalistas a las escuelas secundarias

comenta Gutiérrez (2018): “...constituyen un determinado posicionamiento que encierra decisiones, indeterminaciones, valores, reflexiones e incertidumbres contextuales que se abrevan a las experiencias particulares (p. 48).

Otra realidad importante proveniente de las prácticas docentes son las proezas que les demanda un escenario escolar poco cuidado en su infraestructura (Gutiérrez, 2018). Tenemos, entonces, un panorama notoriamente inestable, incluso favorecedor del abandono escolar, pero un hecho incuestionable es que los imperativos descritos no fueron categóricos, los actuales profesores han culminado su carrera como docentes de escuela secundaria, están en servicio, y se muestran gustosos de su logro. A ese respecto, nace el interés por analizar los factores que contribuyeron a que se sobrepusieran a la complejidad de las situaciones de la práctica docente desarrollada en la escuela secundaria. Algunos le llaman resiliencia.

La resiliencia en sus orígenes –a principio de los setenta– centra su trabajo en las cualidades individuales de los niños como una característica definitoria de la misma. De ahí que la pregunta base de los especialistas: “¿qué características marcan a las personas que prosperan frente a factores de riesgo o adversidad en oposición a aquellas que sucumben hacia conductas destructivas?” (Villalba, 2003:286), configura el marco de atención de algunos autores; entre ellos, se destacan Werner (1982) y Werner y Smith (1992). Al respecto, Werner analiza las cualidades de resiliencia manifestadas por 200 niños que se encontraban en alto riesgo, pero que treinta años después mantienen una relación adaptable con la sociedad (Villalba, 2003).

La segunda generación de investigadores, expresa Villalba (2003), la componen Richardson *et al.*, 1990; Rutter, 1999; Grotber, 1995; Luthar y Cushing, 1999; Masten 1999; Kaplan, 1999 y Bernard, 1999, quienes coinciden en interpretar a la resiliencia más ligada al proceso de interacción recíproca entre el medio ambiente y el individuo. Por ello manifiesta Villalba (2003:288) esta etapa atiende a las preguntas: “cómo se adquieren las cualidades resilientes y cuáles son los procesos asociados a una adaptación positiva, dado que la persona vive o ha vivido en condiciones de adversidad”. Infante (2008) lo adscribe al modelo ecológico transaccional de resiliencia al considerarlo un marco ecológico vinculado a los niveles individuales, familiares, comunitarios, culturales, sociales.

En coincidencia, Kotliarenco, Cáceres y Álvarez (1996) configuran una resiliencia interconectada con

factores protectores que permiten a las personas sobreponerse a situaciones complejas. Los factores protectores son los entornos y condiciones que, al reducir los efectos desfavorables, promueven el desarrollo de las personas o grupos sociales. Se clasifican en internos y externos. Los primeros tienen que ver con autoestima, comunicación, empatía, valores, fortalezas y los segundos, se vinculan con las condiciones del medio exterior que contribuyen a contrarrestar los efectos negativos, pero además, señalan los autores, son parte de una temporalidad, un espacio y un contexto sociocultural.

En la misma línea, Grotberg (1996) instaura la tipificación: "Yo soy" (fortaleza interna, autoestima, empatía); "Yo puedo" (habilidades interpersonales, resolver problemas, buenos modales, habilidades verbales); "Yo tengo" (respaldo amoroso, compañía). La autora considera que no es necesario que la totalidad de los rasgos descritos sean visibilizados, pero advierte que la presencia de uno solo tampoco basta para considerarse resiliente.

En ese sentido, la resiliencia no es un cauce único que sólo se desencadena de las fortalezas internas sino también incluye a quienes participan en el ambiente, sean familia, grupos de amigos, escuela, sociedad y todo tipo de instituciones que en su conjunto son proveedoras de recursos que acompañan en la respuesta de solución a las personas que padecen situaciones adversas o riesgosas.

La resiliencia se ha convertido en una temática de estudio no sólo en la psicología del desarrollo sino también se ha difundido ampliamente al campo de la educación. Por ejemplo, autores como Velázquez y Aguayo (2011) se concentran en el estudio de los factores protectores resilientes que ayudan a los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la comunicación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala; de la misma manera, Anzola (2003) analiza la resiliencia de los jóvenes en situación de pobreza que abandonaron sus estudios por razones distintas, pero encontraron nuevas condiciones educativas dentro de su contexto. Ambos estudios enfatizan a la resiliencia como un valor común que responde de manera positiva a situaciones adversas.

En nuestro escenario educativo, estos factores resilientes debieron desempeñar un papel determinante en las decisiones de los actuales docentes en servicio quienes durante su formación inicial transitaban por un cúmulo de adversidades durante sus prácticas docentes. Por ello, apuntamos a focalizar un relato retrospectivo que incida en recordar sus

experiencias al respecto. El propósito es caracterizar algunas situaciones adversas para proceder al análisis de los factores protectores individuales y externos que favorecieron la resiliencia en el marco de sus prácticas docentes. Frente a esta situación, y en consonancia con el propósito, surge la siguiente pregunta: ¿qué factores protectores personales y externos instalaron en su rol de estudiantes de la ENSM los actuales profesores normalistas para encarar exitosamente las situaciones adversas durante sus prácticas docentes? Para dar respuesta, se optó por sustentar a la resiliencia desde la perspectiva de los autores de la segunda generación, en particular de las aportaciones de Luthar y otros (2000) citados en Infante (2008:35) quien considera tres elementos fundamentales en la resiliencia: 1) La noción de adversidad. Trauma, riesgo o amenaza al desarrollo humano, 2) Adaptación positiva o superación de la adversidad; y, 3) El proceso que considera la dinámica entre mecanismos emocionales, cognitivos y socioculturales que influyen sobre el desarrollo humano.

Método

El relato de vida es un método de investigación donde los narradores a través de enunciados orales u escritos encuentran su propia subjetividad; cimentan su mundo personal, su mundo social, su mundo cultural. Bolívar (2002) afirma que la narrativa es una experiencia estructurada que visibiliza una determinada temporalidad; la considera un enfoque de investigación. Al respecto Bertaux (2005) establece que un relato de vida es la narración de un informante sobre algún episodio de su experiencia vivida –objetiva o subjetiva– que concede respuesta a las inquietudes u propósitos del entrevistador. El relato de vida es parte inherente de la experiencia humana, incorpora y recrea mundos interiorizados imbricados de la intersubjetividad y de los efectos estructurales. El relato hace visible no sólo el sentido de quien narra sino también aporta características de la dinámica del colectivo que le acompaña, sus mundos reales e imaginarios, así como determinaciones sociales validadas por la cultura a la que pertenecen. De esa manera, los actuales profesores que alguna vez desafiaron los avatares de las prácticas docentes, recrean desde sus narrativas algunos posicionamientos referidos al ambiente de contradicciones en el cual se abrieron paso los factores protectores resilientes que los alentaron a no abandonar sus estudios.

Diseño y participantes

La narrativa es conveniente en este estudio porque permite la reconstrucción de los distintos relatos que expresan en su conjunto los actuales docentes. En otras palabras, atiende las particularidades de algunos egresados cuya situación común es compartir el desafío que representaron sus prácticas, y que, si bien, uno a uno dejan fluir sus voces; interesa analizar la totalidad de sus relatos, hasta enmarcar y reconstruir un objeto social que como se ha señalado, se refiere a los factores protectores internos y externos para encarar de manera exitosa las contradicciones suscitadas en su ambiente de prácticas.

En lo concerniente al universo de estudio, se ha mencionado, se seleccionaron como informantes a 5 egresados de la ENSM que como característica particular habían presentado serias dificultades durante su inserción a las aulas, tal como se detalla en el Cuadro 1.

Instrumentos

Para situar este estudio en la perspectiva de la resiliencia como proceso, se diseñó un guion de entrevista donde se plasmaron dos ejes fundamentales: la situación adversa o de riesgo y la interacción individuo-contexto, estos últimos considerados como mecanismos protectores resilientes. A continuación se describen:

- 1) Narrar una situación adversa⁵ acontecida durante sus prácticas docentes que haya constituido un riesgo.
- 2) Narrar la dinámica de los mecanismos que pusieron en juego para subsanar ese riesgo:⁶
 - a) Sus sentimientos.
 - b) Sus disposiciones para enfrentarlos.
 - c) Quiénes y cómo contribuyeron para revertir los efectos de la situación adversa.
 - d) Narrar con lo que cuentan: sus contextos, sus fortalezas internas.
 - e) Relatar lo que lograron y lo que aprendieron.

Cuadro 1. Especialidad e informantes

Especialidad	Sexo
Español	Mujer
Español	Mujer
Inglés	Hombre
Historia	Hombre
Biología	Mujer

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

La elección de los egresados se definió en virtud de su interés por participar. La autora de este trabajo envió un comunicado por redes sociales a dos estudiantes de la especialidad en Español las cuales habían presentado situaciones tensas durante la realización de sus prácticas docentes en la escuela secundaria. Fueron ellas quienes al dialogar al respecto de la temática con sus compañeros de trabajo detectaron casos similares y procedieron a invitarlos a participar. Se ha descrito, pertenecen a las especialidades de Español, Inglés, Historia y Biología. Se procedió a contactarlos vía telefónica, se les expuso cuidadosamente el proyecto de investigación, dos se mostraron renuentes, pero se les aclaró que no habría caracterizaciones personales que pudieran identificarlos. Finalmente todos concedieron la entrevista en los meses de julio y agosto de 2018.

Análisis de resultados

Se procedió a la transcripción de los relatos, se detectaron las categorías empíricas, se procedió a su análisis para finalmente dar respuesta a las preguntas de investigación y a los propósitos de este estudio. Cabe aclarar que atendiendo a que los factores resilientes internos y externos son situaciones particulares, se decidió describir en el apartado de resultados el relato de la situación adversa de cada una de las narrativas. De la misma manera, en los resultados se coloca los términos estudiantes normalistas porque ese era el rol que desempeñaban los actuales docentes en servicio. Para cerrar, se considera que las manifestaciones subjetivas de cinco profesores, situados en un lugar y temporalidad, instauran límites de fronteras que no permiten establecer generalizaciones en los resultados de este trabajo.

Resultados

Factores de riesgo y resiliencia de las prácticas docentes

Situación adversa: incertidumbres de la primera práctica docente. Cursaba el tercer semestre, estaba muy nerviosa, era mi primera práctica como aprendiz de maestro, y me puse de acuerdo con mi compañero para trabajar juntos en el mismo grupo. A él le tocaba un día y a mí el siguiente. Planificamos las clases para que todo estuviera en orden y nos condujéramos con las mismas estrategias, así evitaríamos desorden en el salón de clases. El primer día él dio la clase, y yo tuve que irme a otro grupo por órdenes del

perfecto. Al segundo día me tocaba impartir mi primera clase, y no imaginaba que los adolescentes ya habían decidido que no sería bienvenida. Al entrar fueron rudos conmigo, dijeron que me saliera del salón porque preferían que mi compañero se ocupara de ellos, me puse tensa, casi supliqué, pero al único son todos me echaron del aula.

Su sentir: No estaba preparada para ser excluida de esa manera. Ciertamente, mi compañero no quería que trabajara con él, me lo dijo unos días antes, y ya entiendo ahora, ¡qué decepción! Al principio no quise llorar delante de los alumnos ni de mis compañeros, ya todos se habían enterado. Me hice la fuerte y cuando me dirigí a tomar mi camión para irme a mi casa no pude evitar el llanto, por momentos me sentía ridícula, tonta, no pude dormir esa noche, me sentí inepta para ser maestra.

Lo enfrentó así: Hablé con mi compañero de grupo, le dije que teníamos que ponernos de acuerdo o yo perdería la oportunidad de realizar mis primeras prácticas, recuerdo que le comenté: Diles a los adolescentes que me acepten, ahora soy yo; mañana podrías ser tú. Entonces solicité que trabajáramos al mismo tiempo, él daría una parte del tema y yo la otra; fue lo mejor, nos resultó bien y los adolescentes al verme entrar me veían enojados; el compañero comentó que me dieran la oportunidad de trabajar con ellos, y que tanto él, como yo, daríamos la clase, al principio resultó complicado integrarme al trabajo con mi compañero y también al grupo, pero poco a poco establecí un clima de empatía, así se calmaron los ánimos y aunque no simpatizaron conmigo del todo, al menos no me rechazaron.

Le apoyan (acciones que toman): Hablé con la maestra de la ENSM y expuse lo sucedido, ella actuó muy comprensiva y platicó con la docente titular de la asignatura para que no nos dejará solos durante nuestras prácticas. Luego habló con mi compañero y le solicitó que sabía de su antipatía por mí, pero que fuera más profesional y no me abandonara a mi suerte si veía que me estaban agrediendo. Al final, mi compañero me dio apoyo.

Lo que tiene (su contexto, sus fortalezas): Hace muchos años aprendí que la vida no es fácil, mi familia es humilde y hemos pasado situaciones muy difíciles; para estudiar, tuve que trabajar desde que estaba en la secundaria; aporté dinero a la casa, duermo poco porque

hago tareas por las noches, una vez que salgo de mi trabajo y llego a mi casa. Estoy acostumbrada a lo rudo, por eso no me derrotan tan rápido.

Lo que logré y aprendí: Imaginen cómo puede sentirse una persona que en su primera práctica, se presenta a un grupo; ha planificado sus clases, llega con toda la actitud y de pronto, sin explicación alguna, los alumnos la corren del grupo. En los siguientes semestres eso me creó mucha inseguridad, siempre comenzaba a temblar cuando entraba al salón de clases, pensaba que me harían lo mismo. Luego, ya en los semestres séptimo y octavo pude acomodarme a mi rol de maestro porque las prácticas anteriores me sirvieron de mucha experiencia. Parto de la idea: lo que no te derrumba, te hace más fuerte. Hace varios años terminé la carrera, y ahora puedo decir que estoy feliz de haberlo logrado y que si vienen a realizar prácticas los normalistas de mi especialidad trato de ser muy atenta para que los adolescentes no las agredan, no quiero que se repita mi historia.

Al respecto, la estudiante normalista incorpora lógicas de acción, que pone en juego su temperamento contestatario y negociador. Establece acuerdos con su compañero de clase y con la profesora que atiende la asignatura de Observación y Práctica Docente (OPD). En la misma línea, sabedora que su compañero de prácticas moldeó un estilo muy particular de ella ante los adolescentes, incluye el uso de tres estrategias para subsanar su situación: la previosora, la reparadora del daño y la empatía. La primera se enfoca a solicitarle al compañero que trabajen juntos, quizá como una forma de no perderlo de vista y evitar maniobras que la deterioren. La segunda, al sugerirle sensibilizar a los adolescentes quizá como una forma de revertir la tendencia inicial que él desencadenó contra ella, y por último, al establecer un clima de empatía para garantizar su estancia en el salón de clase.

Ese marco plural de directrices resulta interesante por varias razones. Primero, discurre una mezcla de mecanismos protectores internos que pone a disposición de los otros como una forma de recomponer el clima de desencuentros. Una forma de clarificarlo estuvo condicionada por la dinámica establecida a través de las habilidades negociadoras, las estrategias de solución y reparadoras del daño, y por último, la importancia conferida a la empatía. Otro eje de intervención considerado viable son los componentes ambientales; provenía de un contexto familiar empo-

brecido social, económico y cultural; composición de matices que parecieran lúgubres, pero fueron definitivos en la constitución de su personalidad íntimamente ligada con la fortaleza para dar respuesta a las situaciones desafiantes. La experiencia adquirida contribuye a instalarle un aprendizaje mediado por el respeto y responsabilidad para quienes se hospeden en sus aulas (practicantes normalistas). En esa dirección puede anunciarse que las condiciones adversas o de riesgo presentadas identificaron una adaptación positiva que actualmente ha desencadenado un clima más humanizado en sus interacciones en la escuela secundaria.

Celos profesionales y discriminación

Situación adversa: trato injusto por malentendidos. cursaba el séptimo semestre y desde las dos semanas que iniciamos nuestras prácticas, noté que los adolescentes eran desastrosos y algunos maestros problemáticos e indiferentes. Solicité el cambio de escuela, pero no hubo forma de justificarlo. La relación con la tutora de la escuela secundaria era buena al inicio del ciclo escolar, pero unos meses después se fue desgastando, quizá porque había sido sometida a una cirugía urgente y estuvo fuera de la escuela más de un mes. A su regreso el clima en el salón de clases le resultó incontrolable, pues los adolescentes ya me habían adoptado como maestra y le declararon la guerra para que se fuera del salón de clases. Esas actitudes trajeron consigo muchos problemas contra mí porque me culpó de eso, obvio, eso no era cierto. Días después, mi situación en la escuela cambiaría de manera drástica. No me permitiría dar clase, me haría quedar en ridículo delante de los alumnos, me daría un trato de inferioridad, y para simular que estaba cubriendo mis horas frente a grupo me asignaría actividades como pase de lista y revisión de tareas. Lo que más me preocupaba es que no había echado a andar mi proyecto de propuesta didáctica, ¿qué experiencias narraría en mi documento recepcional? Por momentos me presionaba saber que no podría terminar mi carrera.

Su sentir: No podía estarme pasando a mí, ¿qué hacer?, no quiero reprobar este semestre estoy a punto de terminar mi carrera de maestro, ¿qué le voy a decir a mi familia? La depresión se apoderó de mí y varias noches estaba despierta imaginando que todo era en vano y que sería mejor darme de baja de la escuela porque resulta que las actitudes de los adolescentes indirectamente estaban arruinando mi vida. Al no dar

clases no tenía sentido seguir porque mi documento recepcional se encontraba incompleto.

Lo enfrentó así: No pude más y hablé con mi asesora para que hiciera el cambio, ella aceptó, dialogó con mi tutora estando yo presente. Cuando mi asesora preguntó que pensaba con respecto a mí, ella dijo que no controlaba al grupo, y que yo había bajado mucho mi nivel, entonces, mi asesora le pidió que hiciera un escrito asegurando eso como una forma de justificar mi cambio de escuela ante los directivos de la secundaria y de la ENSM, pero no quiso hacerlo, quiero pensar que al presentar problemas de salud me dejaría otra vez al grupo, y no me equivoqué, estuvo fuera otro mes. Mi asesora dialogó con ella, a solas, luego habló conmigo y supe que había cambiado toda la versión real, me quedé muy sorprendida por eso. Y bueno, no sé por qué lo hizo, pero a partir de ahí, no existieron problemas, se marchó otro mes y durante ese tiempo eché a andar mi propuesta didáctica.

Le apoyan (acciones concretas): En primer lugar mi asesora porque ella convenció a la maestra para que yo pudiera continuar dando clases, luego no está bien decirlo, pero su enfermedad y que se haya retirado por un tiempo, ¿y por qué no?, los consejos de mi abuelo y mi mamá porque los dos habían puesto en mí todas sus esperanzas para terminar una carrera profesional. Los dos me decían: échale ganas, ya falta poco, no puedes a estas alturas decir que los malentendidos pueden afectarte.

Lo que tiene (su contexto, sus fortalezas): Vivo en una zona marginada del Estado de México, y ahí no sobrevives si eres miedosa. Desde niña aprendí a no dejarme, a defenderme, a que los demás no afectaran mis sueños. Algunos niños, vecinos, si tantito me dejaba me golpeaban, y también algunos compañeritos de la escuela de mi barrio eran terribles.

Lo que logró y aprendí: Egresé y logré titularme. Tengo trabajo en una escuela secundaria, y me siento realizada y contenta, casi no me lo creo, lo logré porque fui perseverante; la necesidad me hizo fuerte. La pobreza y lo que conlleva finalmente fueron buenos compañeros. Tampoco quiero dejar sin méritos a algunos parientes y obvio, a mi maestra asesora de la ENSM, sin su ayuda, no hubiera logrado llegar hasta aquí. Aprendí a ser bondadosa y no dejar que nadie dañe a mis alumnos, y menos a los más desprotegidos.

En el relato descrito prevalecen situaciones que no pueden perderse de vista. Tal es el caso de los malentendidos que desencadenan actitudes discrepantes entre la tutora y la tutorada que cursa el octavo semestre. La primera atiende a una visión particular que ha construido sobre el fenómeno que se le presenta –un escenario de segregación por parte de sus alumnos– quienes han situado a una aprendiz de maestra con mayor estatus y empoderamiento que ella. La segunda, advierte que el acompañamiento brindado por la tutora ha quedado atrás en virtud de los malentendidos que se suscitaron en el salón de clases.

Resolver o dar fin a una imagen segregada dispone a la tutora a modificar el ambiente del aula a través de establecer algunas líneas de acción concebidas para darle orden a su estatus de titular de la asignatura. Establece como orden prioritario en la toma de sus decisiones algunos mecanismos correctivos como demeritar la participación de la practicante frente al grupo de adolescentes, para luego encaminarla a la asunción de una nueva base distributiva de actividades –pase de lista y revisión de tareas. Así, los mandatos establecidos marcan dos rutas distintas entre una y otra; para la tutora, apunta a la recomposición de un estatus y para la aprendiz de maestra asienta la crisis, la depresión y la incertidumbre.

Vale decir que atender este ambiente adverso con un solo factor protector –en este caso las características de un temperamento de carácter desencadenado por la convivencia cotidiana con un contexto hostil con el que ha interactuado desde niña– no hubiera contribuido a la adaptación positiva; recordemos que la tutora había instaurado un nuevo orden sin injerencia de otras figuras de autoridad, por ello, era urgente la participación de terceras personas, en este caso, la asesora, y el apoyo familiar –la madre y el abuelo–. Ambas intervenciones, fueron fundamentales para amortiguar el peso de las decisiones tomadas por la docente titular.

Actualmente, considera que sus logros están unidos a la convicción de haber sido perseverante y reconocer que la necesidad y la pobreza fueron aliados que contribuyeron a formarle una personalidad que no se doblega ante los desafíos; sin embargo, como se ha descrito, aclara que protegerse a sí misma, no basta para sobrevivir a una situación adversa, requiere el apoyo de personas cercanas. Agrega que esa experiencia contribuyó a que actualmente sea una persona sensible, bondadosa y protectora con sus alumnos.

Los tatuajes, un factor de discriminación

Situación adversa: el tatuaje acarrió cambio de escuela de práctica. Tengo algunos tatuajes en mis brazos y piernas, y cuando me presenté a mis prácticas en la escuela secundaria, fueron vistos por los directivos y maestros, se enojaron mucho; me dijeron que eran de mal gusto, que me los cubriera, que era mal ejemplo para los adolescentes porque ellos podían imitarme. Desde ese día, casi no me hablaban. Un día, era mayo, hacía mucho calor, y me olvidé por completo de mi tatuaje –me quité la chamarra que me cubría– y los adolescentes lograron verlo, se corrió la voz, y dos días después la directora me citó para darme la noticia que un padre de familia se había quejado porque su hijo le comentó que quería un tatuaje como el mío. Me dijo: avisa a tu asesora que hoy mismo te vas de la escuela.

Su sentir: Los tatuajes están de moda, la mayoría de mis amigos jóvenes tienen alguno. ¿Qué tiene que ver mi tatuaje con mi desempeño en mis prácticas docentes?, ¿Qué problema es que también les gusten a los adolescentes? ¿Por qué se ocupan de mi tatuaje y no se buscan soluciones para atender las golpizas que se propinan los adolescentes afuera de la escuela? Claro que pensé en demandarlos, lo hubiera hecho, pero mi asesora intercedió y arregló el asunto acá entre nosotros.

Lo enfrentó así: Mi asesora llegó de inmediato, hablé con ella sobre lo sucedido y después hablamos con mi tutora, los tres nos dirigimos a la dirección. La directora le explicó que no podía mantenerme en su escuela por mis tatuajes; mi asesora argumentó que era un atentado contra mis derechos humanos, y que ambas, tutora y directora podían hacerse acreedora a una demanda de mi parte. La directora al principio mostró preocupación, luego, solo aclaró que procedía así porque era su deber y no quería despertar el enojo de los padres de familia, luego, entregó un oficio a mi asesora donde describía el número de horas y el período en que estuve haciendo mis prácticas, pero no puso interés a la petición de mi asesora para que rindiera un informe del porqué me estaban echando de la escuela.

Le apoyan (acciones concretas): Llegó el día, mi asesora ya había entablado las gestiones en la ENSM para mi cambio, ya tenía la escuela secundaria donde yo continuaría mis prácticas y sin perder el tiempo, me pre-

senté de inmediato a una escuela aledaña a la primera, el nuevo director conocía mi caso y el nuevo tutor también, pero no me reprocharon nada, ahí transcurrieron los últimos dos meses de mis prácticas, ahí pude terminar mi servicio y me trataron muy bien.

Lo que tiene (su contexto, sus fortalezas): Le platicué a mi papá lo que me pasó y se enojó mucho porque no quería que yo me quedaría sin terminar la carrera, ya me faltaban dos meses para concluir y no iba a permitir que una injusticia me dejara fuera, llamó a sus amigos abogados, los mismos que le ayudaban con sus asuntos, me pidió el número de mi asesora, y habló con ella. Le dijo que demandaría a los directivos de la escuela de práctica por discriminación y otros daños y que llevaría todo hasta sus últimas consecuencias, la asesora lo calmó diciéndole que ella arreglaría este problema que no interviniera nadie más. Y así lo hizo.

Lo que logré y aprendí: Egresé de la ENSM y atiendo a los grupos de tercer grado en una escuela ubicada cerca de mi rumbo. Sé que a los compañeros maestros y directivos no les gustan mis tatuajes, les digo que si me mueven de escuela o me tratan mal procederé legalmente y se quedan callados. Aún no puedo explicarme lo que pasó en la escuela secundaria, no hice nada, llegaba temprano, entregaba mis planificaciones, preparaba mi material didáctico, nunca falté el respeto a nadie, mis alumnos me daban muestras de aprecio.

Las circunstancias desencadenan sentimientos de frustración al establecer una comparación en la importancia que las autoridades conceden a su tatuaje y la nula atención que manifiestan ante conflictos más graves que se desarrollan entre los adolescentes.

La asesora, reconoce los trámites legales a los que está dispuesto a realizar el padre de familia; alerta a la directora sobre la posibilidad de una demanda ante Derechos Humanos, sin embargo, para ésta cobra mayor interés el mantenimiento de un buen clima de relaciones con los padres de familia que atender un asunto particular.

Por lo vertido, el estudiante esclarece varios mecanismos protectores donde intervienen el padre de familia y la buena gestión del profesorado (asesora, director y tutor de la escuela sustituta), todos, contribuyen a que el estudiante cierre la recta final de su formación. Actualmente, esclarece que ante una situación similar abanderaría los cauces legales.

Situación adversa: El tatuaje desencadenó retiro del grupo de práctica. El director me dijo: “Tienes un tatuaje en el hombro, ¿cómo crees? Si a los adolescentes les negamos eso, ¿por qué lo hiciste tú?, los que estudian para ser maestro no deben tatuarse, debes ser un ejemplo a seguir, afortunadamente sólo estarás dos semanas”. El colmo de todo, el tutor tampoco estuvo de acuerdo y me comentó que ya había tomado una decisión con el director para retirarme de mis dos grupos, y repitió: los maestros no se tatúan, debiste saberlo antes de entrar a la Normal, pero, eso no era cierto, leí los requisitos de la convocatoria y no mencionaba a los tatuajes como impedimentos para estudiar para maestro. Dijo: si lo impedimos a todos los alumnos de esta secundaria, a ti también porque aún eres estudiante de la Normal, sin decir más, me quitaron los grupos que me habían asignado y me mandaron a la biblioteca. A ese lugar casi nadie entraba.

Su sentir: Sentí mucha impotencia, mucha frustración, por momentos quería salir corriendo de la escuela y olvidarme que quería estudiar para maestro. Me sentí muy humillado cuando tenía que darles explicación a mis compañeros de escuela. Todos comentaban sus experiencias y yo qué podía decir: que me sentía un delincuente condenado a estar durante dos semanas dentro de una biblioteca que se convirtió en mi cárcel porque mi único delito era la portación de un tatuaje en el hombro.

Lo enfrentó así: Cuando estaba en el encierro de la biblioteca tomé algunos libros y me puse a leerlos por el resto de la semana y media que estaría ahí; no le comenté nada a la maestra de OPD. ¿Qué caso tenía?, no quería predisponerla en contra de los maestros y tutores, ella comentó en clases que esta escuela tiene las puertas abiertas para los normalistas y yo quería que así continuara. La maestra de la materia de OPD visitaba varias escuelas y cuando a la salida me vio, me preguntó cómo iba todo, y nada le comenté de mi situación. A mi regreso a la ENSM la maestra solicitó que cada uno de nosotros platicara sobre cómo nos había ido, yo tuve que decirle lo sucedido, me llamó la atención por no haberle avisado antes. Durante el segundo período de prácticas me destinó otra escuela en donde nadie estuvo interesado en mi tatuaje y ahí practiqué el doble de horas para cubrir las faltantes.

Le apoyan (acciones concretas): El apoyo me lo di yo mismo, hablaba solo, me contestaba solo, reflexionaba solo. Discriminación, discriminación; necesitaba vivir-

lo para entenderlo. En esa época me preguntaba: por qué no mandan al encierro a los jugadores famosos de fútbol americano, fútbol soccer, cantantes, músicos. Pero bueno ya me acordé: no soy famoso, ni rico, era solamente un alumno más de la Normal. Me causó tanto trauma, que busqué información y leí varios libros sobre esa temática, no lo hubiera creído si no me hubiera pasado. Reaccionaron ante un tatuaje, pero ni idea tienen de lo que representa para mí. Es un estilo de vida, es mi corporeidad, decido sobre ella. Ahora, sigo pensando conmigo mismo, no a la discriminación; apoyo a los discriminados, me sumo a ellos; me informo sobre esos puntos, no me vuelve a pasar porque hay derechos que nos protegen.

Lo que tiene (su contexto, sus fortalezas): Aunque en esa época me enojé mucho porque se me hizo exagerado el castigo, ahora tengo más sensatez y no me enojo tanto contra quienes me juzgan. Me seguiré poniendo más tatuajes porque tengo una filosofía para expresarles a los demás porque lo hago. Si no hubiera vivido esta experiencia nunca lo hubiera reflexionado así.

Lo que logré y aprendí: He terminado mi carrera, eso sucedió cuando estaba en sexto semestre de la Normal. Hoy me dedico a dar clases en una secundaria técnica donde son muy rigurosos con la conducta y las formas de vestir de los maestros y alumnos. Trato de cubrir mis tatuajes mientras estoy frente a grupo, mientras estoy en la escuela para evitarme problemas, pero una vez que salgo no me importa si mis alumnos o demás compañeros los ven. Lo que me pasó durante mis prácticas ya no me molesta, en esa etapa no tenía forma de defender mi afición por los tatuajes, ahora sí lo tengo. Es mi cuerpo, nadie debe entrometarse, y lo adorno como me da la gana.

El sentir del estudiante hace visible su frustración por una carrera en la que algunos actores de la escuela secundaria establecen reglas de discriminación. La humillación de sentirse recluido en una biblioteca mientras sus compañeros realizaban sus prácticas docentes sin ningún problema era algo inconcebible para él. Portar un tatuaje era su delito, la biblioteca, su espacio de reclusión. En un intento por reflexionar su caso, hace alusión a que el tatuaje se ha convertido en un estilo de vida, sobre todo en los deportistas y músicos, pero concluye: ellos son famosos, ricos, tiene un buen estatus, y él, era un estudiante más. Así, el tatuaje adquiere un valor social según la persona que lo porta y el oficio que desempeña. Es un

signo de estatus para figuras famosas que incluso muchos imitan, pero un mecanismo de exclusión social para otros.

La experiencia narrada constituye un importante dato para interpretar que algunas figuras de poder institucionales mantienen rasgos discriminatorios que son focos rojos de alerta para tomarlos en consideración. Una clara convicción para desafiarlos es el proceso vinculado con el soliloquio reflexivo mediante el cual el estudiante analiza su situación adversa; incorpora elementos similares del contexto cultural, indaga herramientas de alguna disciplina del conocimiento, y luego restablece el orden de todo aquello que otros consideran renglones prescriptivos inviolables. A través del soliloquio reflexivo pudo lograrse no solo un moldeamiento de pensamiento preparado para atender los desafíos del presente sino también es una forma de reaprender otras formas de interactuar con situaciones de discriminación que se presenten a futuro. De la misma manera, apunta a establecer actitudes más incluyentes con los otros discriminados.

Atendiendo a las huellas narradas, se pueden destacar procesos de conjugación dinámicos entre el temperamento individual, la participación de terceros y las circunstancias familiares como mecanismos protectores que dan vida a la resiliencia. Sin embargo, en esta narrativa sobre la situación adversa que desencadena el tatuaje, se mantiene un hilo conductor más ligado con mecanismos protectores internos, es decir, la personalidad cobró mayor notoriedad quizá porque se trataba de algo íntimo que formaba parte de su cuerpo y que no podía tratarse como un asunto público aunque así lo hicieran notar las autoridades. El soliloquio reflexivo, esa posibilidad de encontrar la respuesta en sí mismo, aparece como un mecanismo interno, incluso infalible ante quienes, mediados por orientaciones institucionales, cuestionan y castigan realidades subjetivas distintas.

Falta de recursos económicos

Situación adversa: carencias económicas. Estaba en las prácticas, era hora del recreo, yo nomás veía como todos comían en el patio de la escuela secundaria, yo no traía nada en el estómago, no tenía dinero y por la mañana sólo había tomado una taza de café. Entonces, me dedicaba a espiar a quien terminaba de comer, y de pronto, vi a una compañera que estaba comiendo un plato de frutas y una torta. Y claro que el hambre arreciaba; pensé que tiraría los sobrantes. Muy apenada le

pregunté: ¿qué vas hacer con los residuos de comida?, ¿los tirarás?, ella lo afirmó. Y muy apenada le pedí que me los regalara, esa comida me supo a gloria. Así era casi siempre, tenía que estar al acecho de quien dejara sobras de comida para que pudiera llenar mi estómago vacío.

Su sentir: He convivido con la pobreza desde que nací. Vivo en Chimalhuacán en un barrio pobre, a veces se me enloda la ropa y los zapatos porque cuando llueve se encharca porque no hay banquetas, ni pavimento. Mi madre es de un pueblo de Oaxaca, emigró aquí, dice, porque querían mejores oportunidades para nosotros, quería que sus tres hijos estudiáramos aunque fuera una carrera técnica. Hace cuatro años se quedó sin trabajo y quise dejar la escuela para meterme a trabajar y ayudarla con los gastos de la familia, pero no quiso y como no encontraba trabajo de obrera porque nadie la contrataba por su edad, se fue a trabajar como sirvienta a una casa del sur de la Ciudad de México, entonces, yo ocupé su lugar como ama de casa apoyando a mis dos hermanos menores durante el tiempo que mi mamá trabajaba, ya que sólo la veíamos los domingos.

Lo enfrentó así: Para pagar mis copias y mis pasajes los fines de semana, busqué trabajo los sábados y domingos como mesera de un restaurante. El dueño me dijo que no me daría sueldo, que me pusiera lista en la atención de los clientes para que me dieran buenas propinas. No era mucho lo que ganaba, pero me servía para pagar pasajes y material de la escuela.

Le apoyan (acciones concretas): Las muestras de apoyo recibidas por algunas compañeras que conocían mi situación, no siempre se concretaban porque ellas tenían cantidades mínimas para cubrir apenas sus necesidades. Algunas otras –muy pocas– que no estaban en situaciones tan precarias, a veces, compartían lo que traían para desayunar, o me invitaban algo de comer en la cafetería. En ocasiones recibí apoyo de algunas maestras que al darse cuenta de mi situación me daban algo de dinero o algún trabajo sencillo como buscar información sobre alguna temática en las redes sociales o capturar alguna información, que luego me pagaban y eso me ayudaba para comer al menos ese día.

Lo que tiene (su contexto, sus fortalezas): Soy una persona muy asertiva cuando tengo problemas. Me caracteriza la responsabilidad con que hago mis trabajos, sé que

pude ser mejor estudiante, pero las circunstancias no me permitieron lograrlo. Traté de sacar el máximo provecho de cada clase, y algunos maestros de la especialidad valoraban eso. Quise salir adelante porque mi madre lo merecía, y quería ser un ejemplo para mis hermanos. Soy tenaz y cuando tengo problemas los expongo para que no crean que quiero aprovecharme de los demás, ante todo, no me apenaba decirles que las propinas recibidas ese fin de semana, no me alcanzaron para cubrir mi cuota de comida para la semana.

Lo que logré y aprendí: No acredité el examen para entrar a trabajar en la escuela secundaria, por lo que decidí trabajar en una escuela particular, ahí no tengo contrato, ni prestaciones de nada, ganó poco, pero al menos tengo trabajo. Un año después intenté e hice el examen de ingreso al servicio docente,⁷ ya era la segunda vez, y tampoco me quedé. Ahora, ya estoy aquí, la tercera fue la vencida; resulté idónea y ya estoy dando clases en la secundaria pública, creo que tantos intentos valió la pena porque tuve la suerte que me dieran la plaza cerca de mi casa. Trabajo mucho, doy clases en la mañana y en la tarde para cubrir los gastos de la casa. Estoy haciendo una especialización, asisto los sábados. Veo contenta a mi mamá. Mis hermanos ya entraron a la universidad, yo los apoyo. No abandonar la escuela tiene sus recompensas. Aprendí a valorar cada centavo que gano. Si en la escuela veo a un adolescente que no ha comido le comparto mis alimentos, regularmente preparo varias tortas para dárselas porque sé que la falta de recursos económicos es algo que se ha generalizado en las escuelas públicas. Muchos adolescentes que asisten a mi escuela se presentan sin haber ingerido alimentos, mi historia se repite.

El testimonio anterior, manifiesta un contexto en situación de pobreza extrema al afirmar las condiciones en que vive. Hija de una madre oaxaqueña que emigró al Estado de México con la finalidad de ofrecerles mejores oportunidades de vida a sus tres hijos, su interés principal, que tuvieran la oportunidad de estudiar para salir de su condición económica. Refiere que la madre pierde el empleo y ella intenta salirse de la escuela para apoyarla con los gastos de la casa, pero su progenitora se niega a eso y prefiere dedicarse al oficio de sirvienta que sólo le permite salir a convivir con la familia los domingos. Ante la ausencia de la madre, ella como hermana mayor se dedica al cuidado de los dos hermanos y a los quehaceres domésticos.

Para enfrentar la escasez de presupuesto para realizar sus estudios en la Normal, se dedicó a trabajar los sábados y domingos desempeñando labores de mesera en un restaurante donde el dueño no le otorgaba sueldo; la única fuente de ingresos eran las propinas recibidas por los comensales que asistían al restaurante. El dinero reunido con el trabajo de dos días cubría los gastos de materiales y pasajes, pero pocas veces lograba reunir dinero suficiente para cubrir sus alimentos.

El apoyo recibido o muestras solidarias las obtuvo de compañeras del salón de clases que al conocer su situación a veces le compartían su desayuno o compraban algún alimento de la cafetería. Algunas maestras procedían de la misma manera o le asignaban algunas actividades académicas que luego le pagaban con dinero.

En su sentir asume un conjunto de mecanismos adheridos a valores personales como ser una persona asertiva, responsable con sus tareas escolares, perseverante. Muestra fortaleza y tenacidad para lograr sus metas porque quiere terminar la carrera para apoyar a su madre y convertirse en un ejemplo para sus hermanos, además, aparece el mecanismo de las interacciones sociales con las muestras de solidaridad de quienes la acompañan en sus avatares.

Así las interacciones dinámicas entre los mecanismos de acompañamiento entre los miembros de su comunidad escolar (compañeros, docentes) familia (madre y hermanos); los recursos de personalidad (entereza, responsabilidad), cognitivos (entrega de sus tareas, formas convenientes de comunicación); experiencias resilientes superadas (contexto marginado donde proviene) en su conjunto posibilita entender una adaptación resiliente que al final trae consigo una forma positiva de entablar contacto con las circunstancias difíciles que rodean a su actuales estudiantes sobre todo cuando muestran signos de hambre.

Resumiendo, en el marco de este estudio, las prácticas docentes se distinguieron por mostrar un ambiente escolar que tomó distancia del orden académico, lo contrario, englobó situaciones conflictivas con los adolescentes, con sus pares, con los actos de discriminación y con falta de recursos económicos. Hizo visibles un entramado de mecanismos protectores internos vinculados con reflexiones, actitudes, habilidades, estrategias, valores, sentimientos, saberes, destrezas, disposiciones, interacciones, vínculos, que al mismo tiempo se entrelazan con la intervención de distintos actores –profesores, directivos, ase-

sores, familiares– que se encuentran fuera del contexto individual, pero que son determinantes en su actuación. Esa sinergia dialéctica entre mecanismos internos y externos, en su conjunto, contribuyeron a desmontar un ambiente hostil y condicionó aprendizajes inmersos en una mirada más sensible y transformadora en quienes actualmente imparten clases en la escuela secundaria.

Conclusiones

El punto de partida sobre las prácticas docentes estuvo dominada por relatos que, si bien dejan fuera la interacción enseñanza-aprendizaje, de alguna manera, hicieron visible otras aristas. Por consiguiente se destacan interacciones de diversa índole, sobre todo, atributos personales, recursos cognitivos (saberes). Los atributos personales se traducen en establecimiento de redes de comunicación con los actores de la escuela secundaria y la familia, ambos para interactuar directa o indirectamente desde distintos ángulos de la situación adversa. De la misma manera, los mecanismos externos evocan tres componentes vinculados con el contexto social, índole cultural y por último, los valores morales.

Visto de esta manera, los factores protectores de índole interno o personal se integran a través de la siguiente tipología:

1. Habilidades de comunicación imbricadas de la capacidad para establecer redes de diálogo como una forma de contribuir a mermar o desaparecer su situación de riesgo.
2. Disposición para gestionar con los actores de la educación involucrados e instituciones externas para solucionar los conflictos desatados durante sus prácticas docentes.
3. Poner en juego estrategias previsorias y de reparación de daños que apunten a la disolución de conflictos.
4. Dinamizar valores que dejen entrever aprecio por la familia, por la carrera de maestro y además, alienen actitudes de empatía, y promuevan la asertividad y tenacidad.
5. Incorporar el acercamiento a nuevos saberes como un mecanismo cognitivo protector; referente importante para reflexionar de manera argumentada sobre un determinado suceso conflictivo.

En relación con los factores externos protectores pueden diversificarse así:

1. Figuras de autoridad (docente-asesora), (directivos de otras escuelas).
2. Compañeros de clase.
3. Situaciones ajenas a los estudiantes (enfermedades de algunos docentes).
4. Parientes cercanos (madre-hermanos, abuelo).
5. Contextos de pobreza donde viven los estudiantes (los condiciona a ser más resilientes).
6. Instituciones escolares que apoyan a los estudiantes excluidos.
7. Carencias económicas (como elemento que conforma una personalidad férrea).

Conforme lo anterior, se puede señalar que la suma de los factores internos y externos desempeñaron un papel fundamental como mecanismos protectores para que los estudiantes normalistas incorporaran la adaptación positiva durante su práctica docente.

Sin embargo, cabe aclarar que una de las narrativas –la situación adversa tatuajes– adoleció de mecanismos protectores externos al solo involucrarse con un soliloquio reflexivo; esa única interacción dinámica realizada consigo mismo, constituye un mecanismo protector para dar respuesta una respuesta efectiva a la situación adversa.

El soliloquio reflexivo como factor de resiliencia positiva acude a recursos disponibles en su entorno, los analiza, se mide con ellos, echa mano de conocimientos especializados, incluso de recursos jurídicos para afrontar su situación. Así el soliloquio reflexivo imbricado de recursos cognitivos preparan no sólo para encarar las manifestaciones de discriminación del presente sino también para solucionar problemas similares a futuro, desencadena, además, expresiones más comprensivas e incluyentes sobre manifestaciones discriminatorias.

Otro mecanismo protector externo –gestión emergente– surge de manera inesperada cuando las asesoras dan respuesta inmediata a la situaciones conflictiva por las que atraviesan sus asesorados. En ese sentido, los procesos de gestión emergente contribuyen al establecimiento de acuerdos entre los actores de la educación que pueden estar en discordia y requieren urgente intervenciones para dar cauce al desarrollo de unas prácticas docentes que atienden a la rigurosidad de una calendarización de actividades que ponen en peligro a quienes no se circunscriban a sus tiempos.

De la misma manera, la dinámica de la resiliencia trajo consigo aprendizajes que los estudiantes hicieron visibles a través de formas muy particulares de

interpretar el acto de enseñar, más concebido como una resignificación de lo que implica el respeto por la dignidad de los otros y la solidaridad como valor fundamental. Lo vertido es una parte de los matices con que imbrican su actual plataforma de intervención, atendiendo sobre todo, a que no se repita el clima de hostilidades que formaron parte de sus experiencias estudiantiles.

Notas

- 1 El Plan y Programa de Estudios, 1999, expresado en SEP (2000), refiere que existen tres campos de formación distintos:
 - General: Saberes homogéneos para todos los estudiantes de las Escuelas Formadoras de Docentes, sin importar el nivel para el cual se están preparando: Preescolar, Primaria, Secundaria, Educación Física y Educación Especial.
 - Común: Sólo enfoca contenidos programáticos a una institución en particular, en nuestro caso, son referentes teóricos para los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Secundaria.
 - Específico: Refiere contenidos disciplinares según la especialidad que se cursa (Español, Inglés, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Historia, Geografía, Física, Química y Biología). Cabe aclarar que en la ENSM se imparten dos especialidades más: Psicología Educativa y Pedagogía.
- 2 El Plan y Programa de Estudios, 1999, citado en SEP (2000). Formula el Área de Acercamiento a la Práctica Escolar, de la siguiente manera: En los dos primeros semestres las acciones de los estudiantes se concretan en observar y analizar la vida escolar y el trabajo docente. Del tercer al sexto semestre se insertan en sus prácticas docentes durante dos o tres semanas según el semestre que cursan y por último, durante los semestres séptimo y octavo, trabajan en condiciones reales de trabajo.
- 3 Las asignaturas impartidas durante los dos últimos semestres a los estudiantes normalistas son: Diseño de Propuestas didácticas y Análisis de Trabajo Docente I y II y Trabajo Docente I y II (SEP, Plan de Estudios, 1999).
- 4 El Documento recepcional es considerado relevante porque en él los estudiantes normalistas registran las experiencias obtenidas de la puesta en marcha de la propuesta didáctica llevada a cabo con los adolescentes de la escuela secundaria, pero además, es el texto con el que logran titularse una vez acreditada su réplica de examen profesional (léase Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria, SEP, 2002).
- 5 Infante, 2008, la refiere como un panorama adverso que amenaza el desarrollo humano. En este caso, se soli-

citó el relato de una situación hostil que haya puesto en riesgo su práctica docente.

6 Refiere el proceso dinámico de los mecanismos internos y externos que contribuyen al logro de la resiliencia.

7 Al respecto, el Diario Oficial de la Federación con fecha del 11 de septiembre de 2013 establece el Decreto de la Ley General del Servicio Profesional Docente que faculta al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a convocar a concurso las plazas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) y nivel medio superior. Atendiendo a los puntajes de los exámenes los aspirantes se considerarán idóneos o no para ingresar al servicio docente.

Referencias

- ANZOLA, M. (2003). La resiliencia como factor de protección. *Educere*, 7 (22), 190-200. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602209>
- BERNARD, B. (1999). Application of Resilience: Possibilities and Promise. En: M. GLANTZ y J. JOHNSON (ed). *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, New York: Plenum.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BOLÍVAR, A. (2002). "¿De nobilis ipsis silemus?" Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- GARCÍA DEL CASTILLO, J.A.; GARCÍA DEL CASTILLO-L.; LÓPEZ-S y PAULO C. DIAS (2016). Conceptualización teórica de la resiliencia psicosocial y su relación con la salud. *Salud y Drogas*, 16 (1) 59-68. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/839/83943611006/>
- GARCÍA, M.C. y ELSY DOMÍNGUEZ (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 11 (1), 63-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77325885001>
- GARMEZY N, MASTEN AS. TELLEGEN A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 5 (1), 97-111.
- GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, EDITH (2018). La primera práctica docente durante la formación inicial. En GUTIÉRREZ ÁLVAREZ Edith (coord.). *Prácticas, saberes y experiencias: Voces de estudiantes y docentes*. México: Newton.
- GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, E. (2011). Del mesabanco a la tarama del maestro: los significados de los estudiantes normalistas, en Inés LOZANO ANDRADE y Eduardo MERCADO CRUZ (coords.) *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria*. Miradas divergentes. México: Díaz de Santos.
- GROTBERG, E. H. (1995). *The International Resilience Project: Research, Application, and Policy*. Symposium Internacional Stress e Violencia, Lisbon, Portugal.
- GROTBERG, E. (1996). *Promoviendo la resiliencia en niños: reflexiones y estrategias*. En KOTLIARENCO, María Angélica, Irma CÁCERES, Catalina ALVAREZ (editoras). Santiago de Chile. CEANIM.
- INFANTE, F. (2008). La resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente. En A. MELILLO y E.N. SUÁREZ (comps). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Buenos Aires: Paidós.
- KAPLAN, H.(1999). Toward an Understanding of Resilience: a Critical Review of Definitions and Models. En M. GLANTZ y J. JOHNSON. *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*. New York: Plenum.
- KOTLIARENCO, M.A; CÁCERES, I. y Catalina ÁLVAREZ (1996). *Resiliencia. Construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM, Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- KOTLIARENCO, M.A. CÁCERES, I. y FONTECILLA, M. (1997). *Estado del Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud. Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. CEANIM.
- LUTHAR, S.S. y CUSHING, G. (1999). Measurement Issues in the Empirical Study of Resilience. An Overview. En M. GLANTZ y J. JOHNSON (Ed.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*, New York: Plenum.
- LUTHAR, S.S., CINCHETTI, D. y BECKER, B. (2000). Research on Resilience: Response to Commentaries. *Child Development*, 71, 573-575.
- MASTEN, A.S. (1999). Resilience Come of Age: Reflections of the Past and Outlooks for the Next Generation of Researches. En M. GLANTZ y JOHNSON (Ed.). *Resilience and Development: Positive Life Adaptation*. New York: Plenum.
- RICHARDSON, G.E., NEIGER, B., JENSEN, S., y KUMPFER, K. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*.
- RUTTER M. (1999). Resilience Concepts and Findings: Implications for Family Therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-114.
- SAAVEDRA, E. & CASTRO, A. (2009). *Escala de Resiliencia Escolar (E.R.E.) para niños entre 9 y 14 años*. Santiago de Chile, Chile: CEANIM.
- VELÁZQUEZ, G. y VELIA AGUAYO, P. (2011). *Factores protectores resilientes de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UATX*. Ponencia En: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cd. Universitaria, México. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/0467.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2002). *Orienta-*

- ciones académicas para la elaboración del documento recepcional. Licenciatura en educación secundaria, séptimo y octavo semestres*, México: SEP.
- VILLALBA, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Intervención Psicosocial*. 12 (3), 283-299. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179818049003.pdf>
- VINACCIA, STEFANO, JAPCY MARGARITA QUINCENO, EMILIO MORENO SAN PEDRO (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*. 16, 139-146, Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8040161>
- WERNER, E.E. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.
- WERNER, E. Y SMITH, R. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.