

“Trabajar de lo que estudié”. Formación normalista y empleo en un contexto transnacional

Martha-Josefina Franco-García

RESUMEN

En la migración transnacional México-Estados Unidos, se percibe la presencia de docentes mexicanos de educación básica. La mayoría se desempeña en actividades que no se relacionan con su perfil profesional, por ello, nos cuestionamos sobre las acciones de política que inciden en la formación normalista en México y las experiencias de docentes inmigrantes que logran ejercer su profesión. Los objetivos son: identificar las condiciones de escolarización en una escuela normal de la Mixteca poblana y conocer los procesos formativos de dos egresadas que intentan trabajar como profesoras en Estados Unidos. Realizamos una investigación cualitativa con revisión documental e historias de vida. Entre los hallazgos identificamos que no existen procesos educativos acreditados para la inserción laboral de docentes mexicanos en Estados Unidos; en la institución de estudio no se producen contenidos educativos para contextos transnacionales, y en las dos historias de vida, la educación permanente aparece como estrategia para acceder a la docencia en el país de arriba.

Palabras clave: migración, formación de profesores, educación permanente, trabajo, México.

Martha-Josefina Franco-García

marthafrancog@hotmail.com

Mexicana. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla, México. Temas de investigación: educación en contextos migratorios, derecho a la educación e interculturalidad. ORCID: https://orcid.org/0000_0003_4031_6627.



“Trabalhar na área que estudei.” Formação normal e emprego em um contexto transnacional

RESUMO

Na migração transnacional México-Estados Unidos, percebe-se a presença de professores mexicanos da educação básica. A maioria trabalha em atividades que não estão relacionadas ao seu perfil profissional, portanto, questionamos as ações políticas que afetam a formação de professores no México e as experiências de professores imigrantes que conseguem exercer sua profissão. Os objetivos são: identificar as condições de escolarização em uma escola normal da Mixteca poblana e conhecer os processos formativos de duas formandas que tentam trabalhar como professores nos Estados Unidos. Realizamos pesquisa qualitativa com revisão documental e histórias de vida. Entre as descobertas, identificou-se que não há processos educacionais credenciados para a inserção laboral de professores mexicanos nos Estados Unidos; Na instituição de estudo, os conteúdos educacionais não são produzidos para contextos transnacionais e, nas duas histórias de vida, a educação permanente aparece como estratégia de acesso ao ensino no país de chegada.

Palavras chave: migração, formação de professores, formação continuada, trabalho, México.

“Working in What I Studied”. Teacher Training and Employment in a Transnational Context

ABSTRACT

In the Mexico-United States transnational migration, the presence of Mexican teachers of basic education is notable. Nevertheless, most of them work in activities that are not related to their professional profile; therefore, we questioned ourselves about the policy actions that have an impact on teacher training in Mexico and the experiences of immigrant teachers who manage to work as educators. The objectives are to identify the conditions of schooling in a teacher training school in the Mixteca region of Puebla and to learn about the training processes of two female graduates who intend to work as teachers in the United States. We conducted qualitative research with a documentary review and life stories. Among the results we identified that there are no certified educational processes for the labor insertion of Mexican teachers in the United States; the analyzed institution does not provide educational content for transnational contexts, and in the two life histories, continuing education appears as a strategy to access teaching in the country of arrival.

Key words: migration, teacher training, continuing education, work, Mexico.

Recepción: 29/06/22. **Aprobación:** 07/02/23.



Introducción

La vecindad entre México y Estados Unidos (EUA) conformó un corredor migratorio que tiene como eje la actividad laboral. Al recuperar datos de la estadística de matrículas de personas mexicanas en EUA 2017 (SRE/IME, 2018), encontramos que el 96.6% de hombres y el 97.3% de mujeres tiene una edad entre 18 y 65 años, lo que indica una tendencia de esta población a la actividad asalariada.

Respecto al porcentaje de mexicanos recién llegados a EUA con estudios universitarios (perfil educativo que les permitiría acceder a ocupaciones mejor remuneradas), identificamos que en 2010 era del 9% y en el 2018 se incrementó al 17% (Bustamante, 2020). Observamos un aumento del nivel educativo, pero sólo un reducido número cuenta con un título profesional¹ y es difícil que obtengan un trabajo acorde a la actividad en la que se formaron, debido principalmente a la relación entre oferta y demanda laboral; a que no cuentan con permisos de trabajo; carecen de competencias lingüísticas en inglés; les falta información sobre los trámites de equivalencia de estudios. Cruz y Ruiz (2010: 116) sostienen que “existe un marco normativo desventajoso y restricciones cuantitativas aún significativas” que limitan el otorgamiento de visas de trabajo. En estas circunstancias, se insertan en la vida laboral sobre todo en los servicios,² desaprovechando sus competencias profesionales.

Las investigaciones muestran que los profesionistas mexicanos que migran a Estados Unidos tienen dificultades para insertarse en empleos relacionados con su perfil profesional (Calva, 2013; Calva y Alarcón, 2015; Cruz y Ruiz, 2010; Vázquez y Domínguez, 2018). Únicamente “la tercera parte está empleada en ocupaciones de alto nivel de calificación. En

el otro extremo 30% se ocupa en aquellas de bajo nivel de calificación y 20% están fuera de la fuerza de trabajo o desempleados” (Vázquez y Domínguez, 2018: 240).

En este estudio nos enfocamos en la profesión docente elemental por dos razones, la primera, debido a que la mayoría de los profesionistas que identificamos, originarios de la Mixteca poblana (espacio en el que enfocamos nuestra atención en los últimos años), se formó en una escuela normalista. Segundo, en EUA existe un nicho laboral en la escuela elemental y secundaria que demanda docentes. Vaillant y Manso (2013: 126) referían que en la próxima década en Estados Unidos se “deberá contratar a dos millones de docentes nuevos” para ampliar la cobertura y reemplazar al profesorado que se jubila, ya que “la media anual de renovación es del 30%” (Cochran *et al.*, 2006: 91). Y en escuelas de zonas marginadas, los profesores no tienen una larga permanencia (*ibid.*), volviéndose un problema “atraer y retener a buenos docentes” (Vaillant y Manso, 2013: 126).

En especial, se necesita contratar a profesores bilingües en escuelas donde asisten minorías como la latina. En el año escolar 2011-2012 sólo el 8% de los maestros de escuelas públicas en Estados Unidos eran hispanos, mientras el 24% de los estudiantes del sistema público eran latinos” (U.S. Department of Education, 2016: 25). Por ello, reconocemos a la docencia como un nicho laboral que requiere maestros cercanos a la identidad latina, lo que podría constituir un espacio de inserción para los docentes mexicanos.

Respecto a investigaciones que hacen mención a la docencia de mexicanos en EUA, Vázquez y Domínguez (2018: 231), recuperando datos de *American Community Survey* del 2015, señalan que “el 12.6% de

¹ En México, la cobertura en educación superior es del 39.7%, existiendo un abandono del 8.3% (SEP, 2019: 37) además, no todos los que concluyen sus estudios se titulan, lo que reduce la cifra de profesionistas. Y quienes adquieren un título y migran, son un grupo reducido, lo que nos permite pensar que migrar no es una opción generalizada para los profesionistas mexicanos.

² Estos profesionistas que se desplazan, se distinguen de la migración cosmopolita, pues ésta, dado su nivel de especialización académica y las competencias adquiridas en sus trayectos formativos, se incorporan en este mundo globalizado a empleos de alto nivel, ya que cuentan “con la facilidad con que se mueven las élites en el espacio de flujos planetarios” (Bauman, 2013: 41).

los profesionistas mexicanos en Estados Unidos tienen un perfil académico en el campo educativo” y Calva y Alarcón (2015), a partir de datos de *U. S. Department of Homeland Security* del 2011, sostienen que de los migrantes mexicanos que obtuvieron una visa de trabajo HIB el 9% fueron en el campo educativo. Por su parte Domínguez, Brown y Nava (2019) indican que la docencia suele ser una actividad que permite a las migrantes tener una ocupación de alta calificación. En ese orden de ideas, Ramírez y Gandini (2016: 8) apuntan que “las mexicanas que se especializaron en el área de educación, tienen 44% más posibilidades de insertarse en su profesión”. Estos datos, además de señalar el porcentaje de profesores inscritos en la migración hacia Estados Unidos, muestran que la docencia permite a las mujeres, el acceso a nichos laborales profesionales en ese país.

Ante las posibilidades y limitantes existentes para ejercer la docencia en Estados Unidos, nos cuestionamos sobre las condiciones de formación en una normal situada en un contexto de alta migración hacia EUA, y las estrategias que realizan dos exalumnas de esa institución para laborar en ese país. Los objetivos de la investigación son: reconocer las condiciones de escolarización en una escuela normal situada en la Mixteca poblana y los procesos formativos que realizan dos jóvenes egresadas para construir su futuro como docentes en Estados Unidos. Nuestro supuesto es que no se han construido procesos educativos entre los dos países que faciliten la inserción laboral de docentes inscritos en la migración transnacional; quienes se empeñan en trabajar en ese país, además de realizar equivalencia de estudios, ingresan en condiciones adversas a la educación formal como estrategia orientada a lograr el perfil idóneo.

La estructura del trabajo inicia con la noción de formación docente como referente teórico, eje problematizador y entramado político, seguido del planteamiento metodológico. Continuamos con la

caracterización de la Normal Experimental Profesor Dario Rodríguez Cruz (NEPDRC), institución en la que estudiaron nuestras entrevistadas, identificándola como escuela formadora de docentes en un contexto rural-migrante, diferenciándola de la modalidad en que se forman los docentes en Estados Unidos; seguimos con las trayectorias y prospectivas de dos jóvenes profesoras, en las que existen factores que determinan las singularidades de sus experiencias, como son la vida familiar transnacional, la formación, el capital social³ y sus subjetividades.

La formación como sustento teórico

El referente teórico de esta investigación es la formación docente, la cual se ha problematizado a partir de los siguientes cuestionamientos: “¿Cómo formar a un docente? ¿Qué puede y debe saber un docente hoy?” (Frigerio, 2008: 6; *cf.* Hargreaves y Fullan, 2014; Imbernón 2006; Montero y Gewerc, 2018; Nieva y Martínez, 2016), ¿Cómo se desarrolla y se consolida el conocimiento profesional de manera continua? (Hargreaves y Fullan, 2014: 115) y ¿Cómo se da el debate entre teoría y práctica? (Nieva y Martínez, 2016).

Frigerio (2008: 9-11) refiere que “formar docentes está relacionado con los saberes y su transmisión [...] tanto los saberes disciplinarios, el pensar entre las disciplinas, como los saberes pedagógicos elaborados por educadores en ejercicio”. De esta manera, se posiciona al sujeto que se forma en la docencia en una simbiosis entre saberes disciplinarios-transdisciplinarios y el saber pedagógico.

Respecto a la acción del sujeto que se forma, Frigerio (2008: 18) reconoce que se da “en situación de aprendizaje, de vinculación con un objeto de conocimiento nuevo, en cuyo marco se configuran la relación consigo mismo, con los otros, con el tiempo, el lenguaje y los saberes y conocimientos disciplinares”. Con ello plantea el ejercicio de constitución de sujeto

³ Bourdieu (2001: 148) refiere que “el capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo”.



en relación con el saber, para transitar al saber ser, que supone parte esencial del sujeto en construcción.

Nieva y Martínez (2016: 18) consideran la formación docente como “proceso en el cual se reconoce el papel activo del sujeto desde sus potencialidades como sujeto de aprendizaje con carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de la cual es portador”. De esta manera, en la formación se realiza una aprehensión histórica de la cultura, relacionada con el presente desde la producción contemporánea de significados, en tanto respuesta a la incidencia permanente de lo social en el devenir, identificando la acción particular del docente: la transmisión como mediación cultural (Vygotsky, 2015), cuestión que lo sitúa como agente con una tarea social sustantiva.

La profesión docente es “una formación que promueve en los sujetos necesidad de realidad y construcción de su propia relación de conocimiento” (Granja, 2006: 47) en un proceso permanente. De esta manera, conforma un capital profesional que “se genera, circula y reinvierte todo el tiempo porque es endémico de la cultura de la profesión y está integrado en el trabajo diario de los maestros” (Hargreaves y Fullan, 2014: 115). Con ello, hay una acumulación del saber profesional que se moviliza en situación ante los determinantes políticos y sociales.

Para la política educativa, la formación de profesores está en el centro del debate y de las reformas ante la situación actual, que considera la existencia de una crisis educativa. Así, organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, Banco Mundial, etcétera) sostienen discursos sobre la necesidad de transformar la formación del profesorado para mejorar la calidad de la educación básica. En “Educación 2030. Declaración de Incheon” (UNESCO, 2015), los países firmantes refieren la urgencia de contar con docentes calificados, para alcanzar el éxito educativo.

Por ello, las políticas educativas trazan reformas centradas en transformar el perfil docente desde una racionalidad inscrita en la eficiencia y eficacia, para lograr mayor utilidad del sistema escolar, con “la esperanza de hacer al profesor profesional y al niño cosmopolita” (Popkewitz, 2015: 429).

En México, la formación inicial de los profesores se realiza en las escuelas normales, allí “el Estado, como tomador de decisiones, tiende a regular y controlar la vida curricular e institucional, y la Escuela Normal y sus actores se convierten en ejecutores de las definiciones provenientes de aquél” (Ducoing, 2014: 151); en este sentido, la problemática sobre la formación está a cargo del Estado, quien implementa reformas para adecuar el perfil docente a los requerimientos actuales.

La problemática de la formación docente no se da sólo en México; a nivel internacional, con intención de lograr docentes calificados que sostengan los sistemas escolares, se diseñan currículas para la formación docente sobre aprendizajes disciplinarios y prácticas *in situ* y se implementan cursos de actualización. A nivel mundial, los organismos internacionales proponen aprendizajes claves y estándares de desempeño, más allá de instituciones y contextos socioeconómicos, matizando el aspecto puramente racional con el humanismo (UNESCO, 2015). Aún así, no existen en la región procesos de formación docente compatibles para que docentes mexicanos laboren en EUA.

En este sentido, ante la indeterminación de políticas binacionales México- Estados Unidos en relación con la formación docente, y particularmente sobre el acceso laboral de profesores mexicanos en EUA, el ejercicio de profesor o profesora mexicana en ese país, se configura⁴ en la articulación de la formación inicial, la permanente y los cruces y tensiones de rasgos subjetivos en relación con aspectos sociales

⁴ La configuración como un intento de totalizar de manera contingente, “prioriza las lógicas de lo constituyente sobre las lógicas de lo estructurado” (Granja, 2006: 42).

y políticos de las culturas en contacto (en evidentes relaciones asimétricas de poder); por ello, las identidades profesionales, las experiencias laborales, la lengua o lenguas de enseñanza, incluso los currículos de las instituciones de educación elemental donde se labora o aspira laborar, conforman la trama de sentido del quehacer docente como marcadores del rumbo de vida de dicho profesorado.

Descripción metodológica y contexto de estudio

Al articular el referente teórico con el metodológico, decidimos trabajar el enfoque cualitativo e identificar las políticas que se concretan en acciones, al “entenderlas desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 2015: 16), lo que nos permitió situar el sentido que los actores sociales le otorgan a la formación docente desde sus condiciones de producción. De esta manera, iniciamos con una reconstrucción histórica de la Normal y su inscripción en el contexto de las políticas nacionales recientes a partir de una revisión documental y entrevista a una docente fundadora de la institución, para conocer las acciones de política pública que inciden en la vida institucional y en la construcción de sentido que allí se instalan, con la intención de contextualizar el espacio en que se profesionalizaron dos docentes que migraron a EUA.

Posteriormente empleamos la historia de vida que es “la descripción densa de la experiencia humana” (Ruiz Olabuénaga, 2012: 285), para reconstruir las trayectorias de vida y formación de las dos profesoras normalistas. Este proceso imbricó lo personal con la pertenencia social y la historicidad, reconociendo que este “método en el análisis sociológico, permite tener un contacto directo con lo vivido” (Ferrarotti, 2011: 96), así, a través de la experiencia de los actores sociales, fue posible “descubrir las claves de interpretación de un fenómeno social de ámbito general e histórico que sólo encuentra explicación adecuada a través de la experiencia personal” (Ruiz

Olabuénaga, 2012: 280). Es decir, trabajar con “lo vivido cotidiano, de las estructuras sociales formales e informales” (Ferrarotti, 2011: 118).

Nuestra intención fue “pasar de lo vivencial a la reconstrucción de la experiencia social que constituye al sujeto a través de su narrativa, del discurso de sí mismo, de identificar las huellas del pasado, las marcas que dan sentido a una trayectoria” (Franco, 2009: 189), tarea compleja que obliga a “la extrema atención analítica, para llegar al núcleo y hacer emerger las áreas problemáticas” (Ferrarotti, 2011: 106), lo que nos permitió reconocer “el entrecruzamiento dialéctico entre individuo, cultura y momento o fase histórica. Que significa aprehender el nexo entre texto, contexto e intertexto” (Ferrarotti, 2011: 107). Reconociendo que el texto son las historias de vida de las dos jóvenes normalistas y el contexto la vida familiar transnacional (inscrita en una estructura neoliberal que se centra en la explotación de la mano de obra, y la relación con el marco institucional educativo, los nichos latinos, las escuelas elementales en EUA, etcétera, todo situado en un momento histórico).

Empleamos como técnica la entrevista a profundidad, que nos permitió generar datos para “desarrollar intelecciones y comprensiones” (Schütz y Luckman, 2009) a partir de privilegiar “lo profundo sobre lo superficial, lo particular sobre las generalidades y la captación del significado y del sentido interno, subjetivo” (Vasilachis, 2006: 49).

Las entrevistas a profundidad realizadas a dos jóvenes normalistas que radican en Nueva York posibilitaron construir sus trayectorias educativas, en un ejercicio donde el valor memorial predominó, al “traer al presente de la narración, la rememoración de un pasado, con su carga simbólica y a menudo traumática en la experiencia individual” (Arfuch, 2017: 35).

Las jóvenes son egresadas de la NEPDRC, institución pública ubicada en Acatlán de Osorio, Puebla, México, en la Región Mixteca, lugar con fuertes flujos migratorios. En este contexto, la mayor parte de la vida de estas jóvenes se sitúa en una realidad



transnacional, determinante para la toma de decisiones que han realizado y en las perspectivas laborales que están construyendo. Ellas viven en Estados Unidos intentando trabajar en escuelas de Nueva York. En este estudio presentamos sus trayectorias, enfocándonos en aspectos familiares inscritos en ámbitos migratorios, procesos escolares y laborales, y proyectos de vida desde la acción subjetiva articulada a los determinantes políticos y sociales.

La formación docente en un contexto transnacional

La Mixteca poblana es una región geocultural agreste, considerada la menos poblada del estado de Puebla con “250 mil habitantes, de los cuales 68.6% viven en comunidades rurales y 31.4% en comunidades urbanas” (González, 2014), por lo que SEDESOL (2013) la considera región rural.⁵

Cortés (1999: 105) refiere que los primeros flujos migratorios de la región hacia EUA fueron “en los años cuarenta con la cobertura del Programa Braserero”, desplazándose (los mixtecos poblanos) hacia los campos agrícolas de California, posteriormente cambiaron la ruta migratoria a la zona urbana, principalmente de Nueva York, por ello, los estudios transnacionales han situado esta región articulada a Nueva York (Cortés 1999; 2004; Herrera y Macías 1997; Ibarra y Rivera, 2011; Marroni, 2004, Smith, 2004), a través de redes migratorias que permiten conformar relaciones sustantivas y continuas con el lugar de origen.

Contexto de la escuela normal

En esta región la docencia se arraigó, permitiendo que por generaciones algunos jóvenes llegaran a ser profesores. Para entender la función de la escuela normal en este contexto, recordemos que en México “en muchos lugares para los jóvenes era la única oportunidad de educación posprimaria” (Arnautl, 2010: 69). Por ello, antes de que se creara la Normal Experimental Profesor Darío Rodríguez Cruz (NEPDRC), “los jóvenes mixtecos asistieron a internados de Zaragoza, Champusco, Tamazulapa y Panotla para ser maestros” (Minerva, profesora de la NEPDRC).

La normal ubicada en Acatlán,⁶ inició su funcionamiento en 1977. En la modalidad *experimental*. Con esta nominación, las instituciones formadoras de docentes tuvieron la facultad de crear propuestas de innovación, como el diseño de alternativas pedagógicas acordes al contexto (Medrano *et al.*, 2017). Sin embargo, por carecer por largo tiempo de condiciones mínimas de operación,⁷ los docentes de la escuela se enfocaron a gestionar la construcción del edificio escolar y únicamente trabajaron con los planes y programas de estudio nacionales.

En 1984 la formación de docentes pasa a grado de licenciatura en México y se unifica toda la oferta educativa de las escuelas normales, desdibujándose las particularidades de las escuelas experimentales. En ese tiempo se modificaron los contenidos y se reformuló el plan de estudios para hacerlo acorde al nivel de educación superior.⁸ Esta transformación

⁵ Martínez e Ibarra (2011: 8-9) sostienen que, “entre los rasgos que ayudan a entender el ambiente restrictivo para el desarrollo de la calidad de vida de la población de esta región, destacan la condición natural y escasez de agua; actividades de subsistencia y baja productividad; y escasa calidad de vida y los procesos migratorios”. Las actividades laborales se centran en “la producción vegetal, el tejido de palma, la ganadería y actualmente el cultivo del agave mezcalero” (Hernández *et al.*, 2016: 175), además de actividades comerciales y servicios, por ello, las remesas representan un apoyo fundamental.

⁶ Acatlán es el centro de la actividad comercial y económica de la región, se ubican bancos, casas de cambio y de envío, sedes de organizaciones de migrantes, estaciones de radio, etcétera.

⁷ La normal inició su funcionamiento sin tener instalaciones propias, operaba en el centro escolar Benito Juárez y al obtener una donación de terreno por parte de una profesora de la institución, se gestionó la edificación de sus instalaciones, que se inauguraron en 1984.

⁸ Y en el 2005 se crea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) que regula y opera la educación normal desde los planteamientos de educación superior para lograr “la integración, evaluación y fortalecimiento del subsistema de educación normal, en congruencia con las políticas de la educación básica”(SEP, 2011: 3). En 2020 cambia de nombre a Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.

dió paso a la representación del maestro como profesional de la educación (Ramírez, 2010) y en la NEPDRC, los docentes acataron las indicaciones para funcionar según la reforma.

Respecto a la estructura curricular, actualmente la Normal imparte tres licenciaturas: Educación Pre-escolar, Educación Primaria y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, con cursos académicos y prácticas *in situ*, en este último aspecto, “hay un acercamiento paulatino a la práctica profesional del primero al séptimo semestre y práctica intensiva en un centro escolar asignado al estudiante en el octavo semestre” (Medrano *et al.*, 2017: 24).

En el Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria (SEP, 2012), programa en el que se formaron las jóvenes de este estudio,⁹ se estipulaba que en las asignaturas optativas (de cuarto a séptimo semestre), el colectivo docente de las normales podía implementar, bajo la autorización de la DGESE, cursos sobre “requerimientos del contexto local o estatal (grupos multigrado, niños migrantes, lengua adicional, medio indígena) o temas de interés” (SEP, 2012). Con ello, de manera acotada se pudo diseñar una ruta programática pensada desde las condiciones transfronterizas en que se teje la vida en la Mixteca poblana. Sin embargo, no se enfocaron las optativas a atender dicha realidad, ante las acciones centralistas del Estado, que burocratizan las autorizaciones.

Existe una alta centralización en la toma de decisiones respecto a estas instituciones (las escuelas normales), lo cual da muy poco o nulo margen para la construcción de un proyecto académico que les permita dar respuesta a las necesidades específicas de formación de sus estudiantes (Medrano *et al.*, 2017: 64).

Como parte del centralismo, el Estado ha emprendido la certificación de las normales bajo patrones unívocos. Los procesos académicos se certifican por comités interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) mediante una tabla de indicadores a partir de datos vertidos por profesores, estudiantes y escuelas de práctica.¹⁰ Respecto a lo administrativo (inscripción-reinscripción, trabajo docente, servicio social y titulación), bajo la *International Organization for Standardization* (ISO) 9001 (2008, 2015) y actualmente con la ISO 21001 (2018).¹¹

De esta manera, inscrita en un contexto rural, la NEPDRC opera bajo el plan de estudios y programas para las normales a nivel nacional, y responde a los procesos de evaluación administrativa, todo ello desde las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales en que está inserta, advirtiendo que no posee las mismas ventajas que las normales ubicadas en las grandes metrópolis como la Ciudad de México o Puebla capital, no obstante, en el día a día, forma a sus estudiantes situando la realidad rural de las escuelas de educación básica de la región e implementa el enfoque constructivista dentro del contenido curricular y en la implementación didáctica.

⁹ Posterior a este plan de estudios, se implementa el Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. En ese documento se refiere que “la actualización del Plan de Estudios se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales, en tanto instituciones de educación superior; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes, ante los nuevos problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo experimenta nuestra sociedad” (SEP, 2018).

¹⁰ También se realizan planes de trabajo institucionales que son evaluados para la obtención de recursos como el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa de las Escuelas Normales (PACTEN), que está siendo sustituido por la Estrategia para el Desarrollo Institucional de la Nueva Escuela Normal (EDINEN), que contempla los siguientes aspectos: gestión y fortalecimiento institucional; profesionalización y educación continua; movilidad académica nacional e internacional; vinculación; evaluación; posgrado; investigación; diseño curricular y formación docente, e infraestructura (Martínez, 2019). Tanto la movilidad académica y la vinculación, son aspectos que podrían ponerse en práctica en escuelas en contextos transnacionales para situar a las y los estudiantes en realidades transfronterizas.

¹¹ Esta versión es exclusiva para las organizaciones educativas y tiene el propósito de que las instituciones operen con los mismos principios de calidad, de respeto por el aprendizaje, por los estudiantes y por la transparencia educativa (ISO 2100, 2018).



Además, encontramos que los agentes sociales de la institución reconocen a la migración como una realidad regional, no obstante, carecen de las rutas curriculares que les permitan situarla como un aspecto de trabajo en la educación de las y los normalistas, menos aún, formarlos para una realidad transnacional, a pesar de que las políticas actuales plantean una mayor autonomía curricular y existe una tendencia por parte de las instituciones de educación superior a la internacionalización, lo que permitiría que los estudiantes realizaran estancias en otros países. Sin embargo, para todo esto aún no se crean los procesos pertinentes (implementación de recursos económicos, trabajo interinstitucional, autonomía para el diseño y operación de programas regionales).

Pasando al comparativo entre la formación de profesores en México y en Estados Unidos, encontramos que, a pesar de que en ambos países la formación de sus profesores es un asunto de interés prioritario y se están certificando a las instituciones o programas que los atienden, existen grandes diferencias en la manera en que se forman en ambos países. En México, los futuros profesores estudian en las normales a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así, planes de estudio, certificación y contratación son de carácter nacional. El control es tal, que se menciona que “la carrera docente se considera profesión de Estado” (Contreras, 2015).

En relación con la formación docente de universitarios en Estados Unidos,¹² encontramos que existe “una gran variedad de propuestas en las instituciones y en los programas de formación docente” (Vaillant y Manso, 2013: 132; *cf.* Cochran *et al.*, 2006), lo que la hace compleja, dependiendo en gran medida “de las condiciones políticas estatales y locales, que establecen sus propios mecanismos para legitimar la demanda, así como por las restricciones y posibilidades existentes” (Cochran *et al.*, 2006: 95), lo que

conlleva a un abanico de procesos de formación del profesorado.

En este escenario, existen iniciativas a nivel nacional y estatal, de orden gubernamental o de la sociedad civil, que pretenden dar pautas, plantear propuestas e incluso estándares. Entre ellos destacan el Programa Nuestro Futuro, Nuestros Profesores, del Departamento de Estados Unidos (federal); el Programa de Transición a la Docencia del Congreso de Estados Unidos (federal); La Formación Docente: Aseguramiento de la Calidad en California (estatal), Programa de Certificación Alternativa de Texas (estatal), la Certificación Profesional en el Estado de Washington (estatal); La Comisión Nacional de Estándares Profesionales para la Docencia (independiente), la Comisión Nacional sobre Enseñanza y el Futuro de los Estados Unidos (independiente), el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (independiente), Educa para América (independiente), Escuelas Profesionales para el Desarrollo (independiente), el Programa Docente para una Nueva Era del Carnegie Corporation of New York (independiente), entre otros (*cf.* Louzano y Miranda, 2014; Popkewitz, 2015; Vaillant y Manso, 2013).

En general, estos programas tienden a plantear altos procesos racionales de planificación, una planta académica calificada, privilegian los contenidos articulados a la práctica y una regulación de los aprendizajes de los futuros profesores a través de estándares (*cf.* Vaillant y Manso, 2013; Louzano y Miranda, 2014).

A nivel mundial, las instituciones apuestan a que la profesión docente alcance un nivel alto, a partir de certificaciones, sosteniendo “un lenguaje común que encarna una búsqueda particular positivista de certezas en la búsqueda de progreso” (Popkewitz, 2015: 448); por otra parte, se sigue demandando una educación humanista. En este debate parecen coincidir

¹² Para conocer la forma en que se forman en Estados Unidos los futuros docentes, partimos de una revisión documental, recuperando a Cochran *et al.* 2006; Louzano y Miranda, 2014; Popkewitz, 2015 y Vaillant y Manso, 2013.

los interesados en la educación de ambos países. En este escenario y ante la realidad transnacional que propicia que docentes mexicanos incursionen en la vida laboral en Estados Unidos y la necesidad de docentes latinos cercanos a la cultura de los estudiantes de ese orgien, es posible cuestionarnos de manera crítica y propositiva la importancia de desarrollar “programas académicos binacionales de licenciamiento y práctica profesional [...] Por otra parte, avanzar en la formalización de acuerdos que permitan el establecimiento de rutas de certificación” (Cruz y Ruiz, 2010: 127).

Esto, cuando observamos de manera progresiva la incursión de profesionistas en las redes migratorias tradicionales; no obstante, en el caso de la docencia el interés debe centrarse en la calidad del proceso, formar como un acto de constitución del sujeto con saberes pedagógicos, disciplinarios y transdisciplinarios, advirtiendo la certificación sólo como el reconocimiento administrativo a dicho perfil.

Formación en la docencia y retos transnacionales

Iris y Kenia son dos jóvenes egresadas de la licenciatura en Educación Preescolar en la NEPDRC. La primera concluyó sus estudios en 2014 y la segunda en el 2016. Iris, a la semana de haberse titulado, partió a Estados Unidos y Kenia al mes, ambas motivadas por las experiencias transnacionales familiares que crearon vínculos en aquel país. EUA constituyó para ellas una opción laboral tras concluir la carrera y no tener trabajo. Y es que, “las redes sociales transnacionales definen, cada vez más, las movilidades y las subjetividades” (Peters y De Alba, 2017: 27).

Consideramos que el aspecto etareo sostiene sus tramas de vida. Y si bien reconocemos que existe una diversidad de maneras de ser joven, atravesadas por el género, la sexualidad, la etnicidad, religión, clase social, etcétera, el contexto global neoliberal pone en tensión “procesos duales de construcción de la identidad juvenil gracias al mercado, como un aspecto de

la cultura del consumo avanzado, y la acción de los mismos jóvenes” (Besley, 2017: 72). En este caso, la construcción identitaria cruza por el poder poseer y el libre albedrío, que estas jóvenes logran, al salir de casa y trabajar en EUA, en un proceso de habitar y sobrevivir en un *continuum* de ser y llegar a ser, como condición existencial.

Los antecedentes migratorios de estas jóvenes son los siguientes: Iris nació en EUA debido a que sus padres se desplazaron a ese país de manera temporal y regresaron a México cuando ella tenía cinco años, un hermano tres años y la hermana año y medio (posteriormente tuvo otro hermano que nació en México). En el caso de Kenia, sus padres también migraron de manera temporal y en Estados Unidos nació su hermano mayor, posteriormente regresó la familia a México donde nacieron ella y dos hermanos. El hermano mayor, con nacionalidad estadounidense y radicado en aquel país, en 2013 le tramitó la residencia permanente. Por ello, las dos jóvenes que gran parte de su vida vivieron en México, se establecieron de manera legal en Estados Unidos.

La migración de la primera generación, conformó en la segunda una condición existencial abierta a los dos países. Se entretrejieron en sus trayectorias aspectos sociales, familiares, legales y escolares que les permitieron, una vez concluidos sus estudios, buscar, allende la frontera, una alternativa laboral que pudiera recuperar sus experiencias académicas.

En el caso de Iris, su padre (profesor de educación física) trabajó en Estados Unidos como taxista y su madre (profesora de preescolar) laboró poco tiempo en una maquiladora, ninguno de los dos trabajaron en actividades relacionadas con su perfil profesional (*cf.* Cruz y Ruiz, 2010). Posteriormente la familia regresó a Tecomatlán, pueblo de origen de sus padres. En esa temporada el padre iba y venía de Estados Unidos, porque trabajó en una agencia de envíos, después se trasladaron a Puebla, donde invirtieron sus ahorros en bienes raíces, lo que les permitió una vida económica desahogada.



Iris estudió un año de preescolar en Tecamatlán y la primaria, secundaria y preparatoria en la ciudad de Puebla. Su trayecto escolar fue cuidado por sus padres, incluso, el motivo de ir a la capital, se debió a que querían que sus hijos tuvieran mejor educación, pues reconocían que en la ciudad las escuelas tenían mejores recursos educativos. Esto es evidente en México, donde existen desigualdades educativas entre la educación impartida en zonas rurales frente a las urbanas (Blanco, 2011). En Puebla, la madre ayudó a Iris a leer y a escribir porque sus compañeros ingresaron a la primaria con procesos de literacidad que Iris no había alcanzado.

Sus estudios transcurrieron a la par de las actividades familiares, al inicio, con idas a Tecamatlán los fines de semana. Asistió a museos, parques y practicaba deportes con su padre y hermanos, por el capital cultural incorporado que poseía.

En la secundaria se le dificultó el inglés y se inscribió a clases del idioma para mejorar y porque su familia consideró importante que lo adquiriera como segunda lengua. Concluida la secundaria, ingresó a una preparatoria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) donde, además de los cursos formales, asistió a clases de teatro, practicó frontenis y tomó clases extras de inglés.

En la escuela accedió a actividades formativas e interactuó con sus pares; en casa se organizó con sus tres hermanos, porque sus padres abrieron un negocio en Izúcar de Matamoros y la dejaron como responsable de la casa. Al finalizar la preparatoria intentó ingresar al Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), pero no fue aceptada por lo que decidió inscribirse en la Normal de Acatlán, lo que la obligó a cambiar su lugar de residencia. En ese momento apareció como opción Estados Unidos.

Cuando no pasé el examen en el BINE, aunque quería ser maestra, como soy muy devota de la virgen de Guadalupe dije, te lo dejo a ti virgencita, si crees que lo mejor sea irme a los Estados Unidos y allí seguir con lo que me tenga que enfrentar o que me den una oportunidad en la Normal de Acatlán (Iris).

Sus alternativas fueron transnacionales, EUA constituyó una opción de vida, que representaba un dilema y esfuerzo: “seguir con lo que me tenga que enfrentar”, no obstante, la ida a ese país no se concretó e ingresó a la NEPDRC.

Por otra parte, la trayectoria de Kenia es la siguiente, sus padres (con escolaridad de primaria) estuvieron tres años en Estados Unidos laborando en los servicios, posteriormente regresan a la Mixteca donde el padre obtuvo trabajo de chofer y la madre se dedicó al hogar. Kenia asistió al preescolar y a la primaria de Tulcingo, posteriormente ingresó al internado de Champusco para estudiar la secundaria. Esta institución educativa, situada en la región, mantiene entre la comunidad escolar un *ethos* sobre el liderazgo de la mujer campesina.

En el internado, además de las tareas académicas, realizó actividades deportivas, culturales y productivas. La socialidad¹³ le permitió relaciones de compañerismo y solidaridad. Además, los fines de semana y en vacaciones regresaba a casa, lo que le permitió estar con su familia, a la vez que adquiría una experiencia formativa importante. Concluida la secundaria, regresó a Tulcingo para matricularse en educación media superior, no obstante, la oferta educativa era precaria pues asistió a un bachillerato rural con un sólo profesor que atendía los tres grados escolares, en instalaciones que no contaban con los espacio y recursos necesarios, sin embargo, con el interés que mostraba y el esfuerzo del profesor, obtuvo conocimientos básicos del nivel educativo.

¹³ La socialidad es la interacción entre pares por “el gusto de estar juntos, ser gregarios como forma de posibilitar un colectivo lúdico” (Weiss, 2013), que en el caso de Kenia, le permitió siendo adolescente, vivir fuera de casa, a partir del tejido social construido en la institución.

El bachillerato significó para la mayoría de sus compañeros el último grado de estudios, y es que en Puebla encontramos que los años de escolaridad, en el 2017, eran de 8.7, menor a la media nacional de 9.5 (SEP, 2019: 101). Además, en las comunidades rurales existe menor oferta educativa y las condiciones de precariedad obligan a los jóvenes a abandonar la escuela y trabajar para apoyar la economía familiar. Sin embargo Kenia, con la ayuda de su padre, ingresó la educación superior.

Ella quería ser profesora y por eso eligió la NEPDRC de Acatlán, su ingreso a esa institución le permitió ser la única profesionista de su familia, ya que sus hermanos dejaron de estudiar. El más grande incluso, como tenía la nacionalidad estadounidense, se fue a trabajar a EUA.

Al ingresar a la normal, las dos jóvenes estudiaron la licenciatura en educación preescolar, en ese tiempo el programa de estudios se reformó. Por ello los maestros del plantel, desde sus concepciones, recuperaron los nuevos lineamientos sobre la formación docente apropiándose de un lenguaje reformista (*cf.* Popkewitz, 2015, en relación con la era de las reformas educativas), a partir de perfiles y estándares generales, que en lo local se reconfiguraron al contexto y realidad socioeconómica.

En la cotidianidad escolar, ellas se apropiaron del *ethos* normalista, es decir, “del núcleo cultural que orienta el pensamiento y comportamiento de la profesión” (Gómez y Corenstein, 2017: 32) entre el currículum instituido y el currículum oculto. Así, en el día a día, adquirieron experiencias formativas entre teoría y práctica, que les permitieron situar socialmente el papel del educador cargado de imaginarios instituidos en las escuelas normales (Ducoing, 2014).

En el caso de Iris, lejos de su familia se integró a la institución y a la vida del poblado. En el caso de Kenia, estando en el primer año, su padre tuvo un accidente y dejó de trabajar tres años y posteriormente murió, en esas condiciones, ella tuvo que trabajar los fines de semana en una casa de envíos para seguir

estudiando. Ambas adquirieron teoría y práctica de la profesión docente en una normal situada en la Mixteca poblana.

Pensar los alcances de la vida transnacional

Concluida la carrera, Iris y Kenia migraron a Estados Unidos. Iris fue a Nueva York con sus dos hermanos (todos con nacionalidad estadounidense). Llegaron a casa de una tía, donde unos primos estudiaban y otros eran profesionistas, lo que muestra el capital escolar familiar adquirido en EUA.

Iris y sus hermanos arribaron con la intención de cambiar la rutina, por uno o dos meses, pero decidieron quedarse para estudiar y trabajar: “estando aquí, tuve la inquietud de probar, aprender inglés y trabajar como maestra, ya que la situación laboral en México no está bien” (Iris). La forma de vida les cambió, pues como hijos de familia se dedicaban a estudiar y en EUA tuvieron que trabajar también, pero adquirieron autonomía.

Iris y su hermana laboraron como recepcionistas en un restaurante durante un año, se inscribieron a clases de inglés en la universidad y ella inició la revalidación de materias. Posteriormente trabajó en escuelas particulares supliendo a asistentes de profesoras y en una agencia donde la contrataron como *lullaby* (al cuidado de niños). Actualmente tiene los dos empleos afines a su perfil académico y gana bien, aunque éstos no se consideran profesionales.

No ha dejado de estudiar inglés (ahora le interesa adquirir un nivel académico del idioma) y tomar cursos para la revalidación de materias, todo con la intención de poder estudiar una maestría y con ello ser docente titular. En este proceso refiere que lo que ha realizado ha sido difícil.

Todo mundo aquí está ocupado, unos te dicen una cosa y otros otra, el idioma no lo tengo al cien, pero trato de moverme, de preguntar, busco quien me oriente, por ejemplo, la Embajada Mexicana te informa, te dice donde hay cursos o a dónde dirigirte,



a qué *campus* de la universidad, los trámites. Y en las oficinas de la universidad te dan los requisitos y te dicen cómo hacer las cosas (Iris).

Ella se siente bien con lo que ha logrado y tiene un proyecto viable. Advierte que con su profesión y los conocimientos adquiridos en México, ha podido encontrar trabajos bien pagados en Estados Unidos y existen oportunidades para superarse mediante la formación permanente, “Mi tirada es hacer una maestría para trabajar como maestra titular”(Iris).

Por su parte, Kenia decidió ir de vacaciones a Nueva York para ver a su hermano, después de un mes regresó a casa y por un altercado con su madre, volvió a Estados Unidos, “bueno, yo regresé y no sabía que hacer porque yo estaba mal”(Kenia). Siendo profesionista se encontró en una situación incierta, sin proyecto y la invitaron a trabajar en una perfumería, lo que le permitió sentirse más segura y por comentarios en *Facebook*, se dió cuenta de que podía estudiar, lo que le permitió diseñar un proyecto de vida a mediano plazo: trabajar como maestra en Estados Unidos.

Yo he pensado *trabajar de lo que estudié*, algo de lo que mi mamá diga, estoy contenta porque ahora estás mejor. Pero a pesar de todo lo que he pasado porque ha sido una vida complicada, no tuve una persona que me dijera oye te falta esto, aquí está. Nada, yo siempre fui la que tuve que ver la manera de buscar las cosas y hasta la fecha me confundo (Kenia).

Sin dejar de trabajar, se inscribió a una escuela de inglés donde las exigencias fueron fuertes y se estresaba, realizó trámites para revalidar materias en la universidad y tomó cursos que le hacían falta. Ella advierte que ha podido avanzar porque investiga sobre escuelas, los trámites que tiene que realizar y los lugares para llevar a cabo sus prácticas. Pero no ha sido fácil todo eso porque no la orientan “se vive muy rápido y nadie tiene tiempo de apoyarte, sólo te informan lo que ellos saben” (Kenia). Ella avanza

con dificultad debido a que no es sencillo *saber navegar por el sistema*, lo que le permitiría incursionar de manera efectiva en la vida laboral y social en Estados Unidos (Ruiz, 2019).

Y es que, no obstante que los organismos internacionales señalan la importancia de certificaciones en relación con la formación del profesorado (UNESCO, 2015) y se plantea la necesidad de contar con indicadores educativos que trasciendan lo nacional (Taccari, 2010), no existen procesos formativos y certificaciones para la docencia transnacional en las escuelas de educación superior. Por otro lado, en el aspecto laboral, encontramos una normativa desventajosa para los mexicanos que desean trabajar en EUA (Cruz y Ruiz, 2010). Sin embargo, los deseos, las circunstancias y los imaginarios, juegan un papel importante en los juicios y determinaciones de estas migrantes. Iris comenta: “me siento bien, muy bien con la situación en la que estoy, la manera en que vivo, esta experiencia siento que es algo que yo tengo que vivir y lo hago con entusiasmo para seguir adelante”. Y Kenia, ante situaciones más adversas refiere:

Quedarme me hizo vivir de forma estresante, frustrante, la vida aquí es complicada pero he podido sobrevivir, estar bien económicamente, eso me ha hecho fuerte [...] Nunca supe si en realidad fue la mejor decisión venir aquí, nunca soñé vivir aquí porque se me hacía difícil el inglés. Sentí que fue un error quedarme y ante ese error no tengo otra salida que salir adelante, buscar estar mejor, estudiar, trabajar de lo que estudié. Aquí si haces cosas por ti mismo avanzas, alcanzas una estabilidad. En eso estoy.

Ambas tienen un proyecto que relacionan con “seguir adelante” a partir de la formación continua, no es sólo trabajar para ganar dinero, sino trabajar como profesionistas, cuestión que las sitúa en otro estatus social al de la migración laboral tradicional en la que mayoritariamente se insertan sus paisanos.

Refieren de manera retrospectiva que al vivir en Estados Unidos, lograron ser autosuficientes y ejercer su autonomía. El sentido de autonomía en lo subjetivo, refieren Davies *et al.* (2017: 78) recuperando los planteamientos de Butler, “se logra con el ocultamiento o disfraz de la dependencia, un ocultamiento inextricablemente relacionado con la separación”. La separación de casa encubre la dependencia existente como condición existencial: *hijas de familia*. Pero también constituye un quiebre, la ruptura, incluso el enfrentamiento “Yo tenía que mantenerme aquí, a pesar de todas las dificultades que viví, demostrarle a mi mamá que podía hacerlo, no iba a regresar derrotada, para que una vez allí me dijera, “te dije que no te fueras” ¡Sí! mi madre me hizo aguantar todo” (Kenia) “Mis padres sufrieron mucho cuando les dijimos que nos íbamos a quedar aquí, después entendieron”(Iris).

En la inclusión social de Iris y Kenia, el capital social referido por Bourdieu (2001) les permitió conseguir un trabajo, buscar un espacio donde vivir, conocer la forma de desplazarse, inscribirse en diversas instituciones sociales, adquirir los insumos básicos, mantener ciertas prácticas sociales y culturales, informarse sobre aspectos legales y escolares y tener la compañía del nosotros diaspórico.

“Con el tiempo, los individuos, las empresas y las organizaciones llegan a ser bien conocidos por los inmigrantes y alcanzan estabilidad institucional, lo que constituye una nueva forma de capital social” (Durand y Massey, 2009: 34). Sin embargo, es necesario señalar que este capital social, al ser limitado e inscrito en los márgenes de lo diaspórico, es precario, circunscrito en condiciones socioeconómicas básicas, como se observa en el caso de Kenia, quien posee redes inscritas en los servicios, no obstante intenta ampliar ese capital.

En el caso de Iris y sus hermanos, tienen mejores condiciones ya que sus primos son estudiantes universitarios y otros profesionistas, lo que permite que reconozcan prácticas formativas de sus pares,

además, posee un capital incorporado que se advierte en su *habitus*, “nosotros convivimos con otras personas y nos preguntan de dónde somos, que no parecemos mexicanos, porque nosotros vivimos en la ciudad y nuestra calidad de vida fue diferente” (Iris).

Respecto a las estrategias que les permitieron trabajar en su profesión, aparecen dos aspectos: uno, contar con la información necesaria y dos, diseñar el proceso a seguir. Sobre la información, Kenia manifiesta: “aquí hay que estar preguntando para saber, si uno no pregunta no tienes la información que necesitas. Mi estrategia es buscar y preguntar, porque si no me quedo así”.

En relación con el proceso (como línea de acción), coinciden que deben adquirir un inglés académico (eso las ocupa actualmente), además de los trámites administrativos para la revalidación de materias, y la realización de cursos y exámenes para certificarse. Iris planea hacer una maestría y Kenia ser auxiliar de profesora y seguir estudiando para conseguir contrato como titular. En ambos casos advierten la importancia de la educación permanente que en la actualidad es fundamental en la formación (UNESCO, 2015).

La experiencia de vida migrante repercute en el horizonte de intelección que han adquirido sobre ser docentes, como sujetos de aprendizaje que se transforman y que transforman (Nieva y Martínez, 2015). Ambas se dieron cuenta, en los cursos que han tomado y en la práctica, que los conocimientos adquiridos en la escuela normal respecto al desarrollo del niño y a la didáctica les permitieron aprobar cursos, planear y en el caso de Iris trabajar. No obstante, la experiencia que han vivido en EUA como sujetos de aprendizaje repercute de manera importante en lo personal y en lo profesional. Aprendieron a vivir en otro país, lo que les permite conocer y comparar aspectos cotidianos y laborales, y convivir en un espacio multicultural. Como profesionistas, pueden reconocer sus competencias e identificar lo que han aprendido:



Aquí ser maestra es lo mismo que en México, nada más que aquí cuentan con más infraestructura, los recursos didácticos son múltiples y mejores y las escuelas tienen un enfoque y siguen una teoría de aprendizaje, eso lo he visto en las escuelas privadas donde he trabajado. Hay escuelas que llevan procesos de aprendizaje a través del arte, hay otras que son Montessori, hay constructivistas que trabajan por proyectos. Las escuelas deciden su forma de trabajar. En México no, todo lo decide la SEP a nivel nacional” (Iris).

“Cambió mi perspectiva de ser maestra, implica muchas situaciones, cosas que debes saber, cómo ayudar a las personas, buscar estrategias para que el niño aprenda porque todos aprendemos de forma diferente”(Kenia). Desde la experiencia migratoria, se constituyen en lo personal y profesional, migrar les permitió formarse e incorporar saberes para ese doble ejercicio de transformarse y transformar, al situarse y comparar las culturas que las constituyen.

Consideraciones finales

La educación normalista en México se inscribe en las tendencias mundiales sobre la importancia de la formación de profesores para impactar en la educación básica de calidad, sin embargo, su centralismo aún no permite experimentar, de manera regional, proyectos que atiendan desde el currículo la diversidad de contextos, como el transnacional, y orientarse hacia la internacionalización de las instituciones, lo que coadyuvaría a crear proyectos autonómicos y nexos interinstitucionales en contextos transfronterizos.

En relación con las trayectorias formativas de Iris y Kenia en México, éstas dan cuenta de la desigualdad educativa que existe entre escuelas urbanas y rurales. Esto lo experimentó Iris al transitar entre escuelas de la Mixteca poblana y de la ciudad de Puebla y en el caso de Kenia al estudiar en un bachillerato con evidentes limitantes, lo que repercutió

en la profesionalización de ambas. Además, el ingreso a una escuela normal situada en una zona rural (a pesar del interés y evidente trabajo del colegiado de la NEPDRC), les restó oportunidades profesionales, pero les permitió, en las prácticas docentes articuladas a los saberes disciplinarios y las didácticas, trabajar en preescolares con estudiantes inscritos en redes transnacionales, lo que las sitúa de manera importante en la problemática educativa en contextos migratorios.

A pesar de las similitudes en la formación de ambas, el capital cultural de Iris jugó un papel importante porque le permitió tener un *habitus* cercano a las prácticas culturales de la clase media en el país de arribo, lo que la apoyó en sus procesos de integración y para construir una prospectiva laboral. De esta manera, mantiene y enriquece en lo posible sus prácticas culturales en Estados Unidos, lo que también le permitió ampliar su capital social, a diferencia de Kenia, quien se centra en trabajar y organizar su tiempo para formarse como profesora en Estados Unidos con mayores complicaciones que Iris.

El interés laboral de Iris y Kenia como profesoras en EUA, tiene que ver con su inscripción en redes migratorias que datan de la experiencia de los padres. No obstante, esto no garantizó su inserción profesional, por ello construyen su futuro en ese país de manera compleja, buscando información con sus familiares, amigos, por la red, etcétera, para validar sus documentos profesionales, adquirir el dominio del inglés, seguir estudiando. La búsqueda para alcanzar la meta se vuelve el centro de interés, de esfuerzo y sobreesfuerzo en su permanencia en Estados Unidos.

Ambas están en un proceso de territorialización social y cultural, lo que es importante en el aspecto individual, como proceso de integración, pero también para acceder a la docencia, pues esta profesión tiene como propósito la transmisión cultural e identitaria de la sociedad, en este caso, formar a las nuevas generaciones desde la cultura e ideales

estadounidenses, sin dejar de lado la identidad latina y los referentes universales.

La formación profesional que están adquiriendo con la experiencia de vida en ambos países es transnacional, lo que les permite recuperar y emplear saberes, ampliarlos, comparar, reflexionar e identificar diferencias y similitudes contextuales, lo que enriquece sus procesos.

En el desarrollo profesional, reconocen que la formación permanente les permitirá situarse en mejores condiciones como profesionistas y sobre esa alternativa fincan su proyecto de vida, tratando de evadir las restricciones y desventajas que tienen al no existir procesos educativos entre México y Estados Unidos que permitan, de manera sencilla, la inserción laboral de profesionistas. ■

Referencias

- Arfuch, Leonor (2017), “Sujetos en los márgenes”, en Alicia de Alba y Michael Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM-IISUE, pp. 31-62.
- Arnautl, Alberto (2010), “Gestión del sistema educativo federalizado 1920-2010”, en Alberto Arnautl y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México. VII Educación*, México, El Colegio de México, pp. 233-271.
- Bauman, Zygmunt (2013), *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Besley, Tina (2017), “Sociologización de las culturas juveniles globales: genealogía de un discurso de sujetos en proceso”, en Alicia de Alba y Michael Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM-IISUE, pp. 63-76.
- Blanco, Emilio (2011), *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*, México, El Colegio de México.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Bustamante, L. (2020), “Los niveles de educación de los inmigrantes latinos recientes en los EE.UU. alcanzaron nuevos niveles a partir del 2018”, *Factank. Noticias en los números*, 4 de julio, Pew Research Center, <<https://www.pewresearch.org/hispanic/chart/u-s-hispanics-education/&prev=search>> [Consulta: octubre de 2021].
- Calva, Luis (2013), “Migración calificada de México a Estados Unidos”, en *Letras migratorias*, México, OMI/CONAPO, pp. 1-10.
- Calva, Luis y Rafael Alarcón (2015), “La integración laboral precaria de los migrantes mexicanos calificados en Estados Unidos al inicio del siglo XXI”, *Papeles de Población*, vol. 21, núm. 83, pp. 9-39.
- Cochran, Marilyn et al. (2006), “Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado”, *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 87-116.
- Contreras, Luis (2015), “Pasado y futuro de las escuelas normales”, *La Jornada Zacatecas*, 19 de junio, <<https://ljz.mx/2015/06/19/pasado-y-futuro-de-las-escuelas-normales/>> [Consulta: febrero de 2021].
- Cortés, Saúl (2004), “Emigración de los poblanos en el decenio de los noventa”, en Regina Cortina y Mónica Gendreau (coords.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, pp. 167-186.
- Cortés, Saúl (1999), “La emigración de los mixtecos poblanos: un flujo recurrente”, *Aportes*, vol. 4, núm. 12, pp. 103-128.
- Cruz, Rodolfo y Wilfredo Ruiz (2010), “Migración calificada de mexicanos a Estados Unidos mediante visado preferencial”, *Papeles de Población*, vol. 16, núm. 66, pp. 103-135.



- Davies, Bronwyn *et al.* (2017) “Llegar a ser uno mismo con/dentro de paisajes y al otro lado de fronteras”, en Alicia de Alba y Michael Peters (Coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM-IISUE, pp. 77-96.
- Domínguez, Lilia *et al.* (2019), “Migrantes profesionistas mexicanos en Estados Unidos: análisis de las desigualdades de género”, *Estudios Fronterizos*, vol. 20, pp.1-23, DOI: <https://doi.org/10.21670/ref.1914035> [Consulta: noviembre de 2021].
- Ducoing, Patricia (2014), “De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984”, en Patricia Ducoing (coord.), *La escuela normal. Una mirada desde el otro*, México, UNAM-IISUE, pp. 117-156.
- Durand, Jorge y Doiglas Massey (2009), *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Ferrarotti, Franco (2011), “Las historias de vida como método de investigación cualitativa”, *Acta Sociológica*, núm. 56, pp. 95-119.
- Franco, Martha (2009), “Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes”, Tesis doctoral, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Frigerio, Graciela (2008), “Formar para el ejercicio de la enseñanza. Preguntas alrededor de la problemática del saber”, en *Seminario internacional: profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*, <<https://www.france-education-international.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/frigerio.pdf>> [Consulta: febrero 2022].
- Gandini, Luciana y Fernando Lozano (2012) “La migración mexicana calificada en perspectiva comparada: el caso de los profesionistas con posgrado en Estados Unidos, 2001-2010”, en Telésforo Ramírez y Manuel Castillo (coords), en *México ante los recientes desafíos de la migración internacional*, México, SEGOB/CONAPO, pp. 83-122.
- Granja, Josefina (2006), “Configurar lo educativo como campo de articulación”, en Marcela Gómez y Hugo Zemelman (coords.), *La labor del maestro: formar y formarse*, México, Editorial Pax México, pp. 32-47.
- Gómez, Marcela y Martha Coresntein (2017), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, saberes y experiencias*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, Salvador (2014), “Región VI Mixteca”, <<https://sites.google.com/site/estatalpue/bloque2regionvimixteca?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>> [Consulta: abril de 2020].
- Hargreaves, Andy y Michael Fullan (2014), *Capital profesional*, Madrid, Morata.
- Hernández, J. *et al.* (2016), “Caracterización socioeconómica y productiva de unidades caprinas familiares en la mixteca poblana”, *Archivo de Zootecnia*, vol. 60, núm. 230, pp. 175-182.
- Herrera, Fernando y Saúl Macías (1997), “Migración de la Mixteca Poblana a Nueva York: espacio social trasnacional”, en Saúl Macías y Fernando Herrera (coords.), *Migración laboral internacional*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 107-163.
- Ibarra, Marcela y Liliana Rivera (2011), “Circuitos migratorios transnacionales entre Puebla y Nueva York”, en Marcela Ibarra y Liliana Rivera (coords), *Entre contextos locales globales. La configuración de circuitos migratorios Puebla Nueva York*, Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, pp. 7-32.
- Imberón, Francisco (2005), “La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento” (conferencia), *Curso la formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*, Santander, Universidad Menéndez y Pelayo, <http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_en_la_globalizacion_y_la_sociedad_del_conocimiento_imbernon_f.pdf> [Consulta: febrero 2022].
- ISO (2018), “ISO 21001 Sistema de Gestión de Organizaciones Educativas”, <<https://www.sige.org.mx/servicios/iso-210012018-sistemas-de-gestion-de-organizaciones-educativas/>> [Consulta: febrero de 2022].

- ISO (2015), “ISO 9 001 Sistemas de Gestión de la Calidad. Requisitos”, < http://www.congresoson.gob.mx:81/Content/ISO/documentos/ISO_9001_2015.pdf> [Consulta: enero 2022].
- ISO (2008), “ISO 9 001 Sistemas de Gestión de la Calidad. Requisitos”, <<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9001:ed-4:v2:es>> [Consulta: enero 2022].
- Louzano, Paula y Gabriela Miranda (2014), “Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos”, *Cuadernos CENPEC*, vol. 4, núm. 2, pp. 30-53.
- Marroni, Gloria (2004), “La cultura de las redes migratorias: contactando Puebla-Nueva York”, en Regina Cortina y Mónica Gendreau (coords.), *Poblanos en Nueva York*, Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, pp. 113-130.
- Martínez, Sergio (2019,22.10), “Hacia la nueva escuela normal desde la nueva escuela mexicana”, en *Educación Futura*, 22 de octubre, < <https://www.educacionfutura.org/hacia-la-nueva-escuela-normal-desde-la-nueva-escuela-mexicana/>> [Consulta: enero 2022].
- Martínez, Federico y Marcela Ibarra (2011), *La Mixteca poblana. De la vulnerabilidad al bienestar*, Murcia, Editum.
- Medrano, Verónica et al. (2017), *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Montero, Lourdes y Adriana Gewerc (2018), “La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigación de los últimos 10 años”, *Revista de Educación a Distancia*, vol. 56, núm. 3, pp. 1-22, DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3> [Consulta: marzo de 2021].
- Nieva, José y Orietta Martínez (2016), “Una nueva mirada sobre la formación docente”, *Universidad y Sociedad*, vol. 8, núm. 4, pp. 14-21.
- Peters, Michael y Alicia de Alba (2017), “Introducción”, en Alicia de Alba y Michael Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM-IISUE, pp. 19-30.
- Popkewitz, Thomas (2015), “La práctica como la teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación”, *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesores*, vol. 19, núm. 3, pp. 428-453.
- Ramírez, Telésforo y Lucina Gandini (2016), “Trabajadoras calificadas: las mujeres mexicanas en el mercado de trabajo estadounidense en perspectiva comparada”, *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 10, núm. 19, pp. 33-56.
- Ramírez, Victoria (2010), “El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. I, núm. 2, pp. 98-113.
- Ruiz, Mercedes (2019), “Trayectoria escolar y de vida de Angelo Cabrera y su lucha por el derecho a la educación”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 223-252.
- Ruiz Olabuénaga, Jesús (2012), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Schütz, Alfred y Thomas Luckman (2009), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SEDESOL (2013), *Cédula de información municipal*. Acatlán, México, SEDESOL, <<http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=nacion&ent=21&mun=003>> [Consulta: marzo de 2021].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*, México, SEP.
- SEP (2018), “Acuerdo Número 14/07/18 por el que se establece los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica”, *Diario Oficial de la Federación (DOF)*.
- SEP (2012), “Acuerdo Número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria”, *DOF*.
- SEP (2011), *Manual de procedimientos de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*, México, SEP.
- SRE/IME (2018), *Estadística de matrículas de personas mexicanas en Estados Unidos 2017*, México, SRE, <http://ime.gob.mx/estadisticas/usa/estadisticas_usa_pruebas.html#datosgenerales> [Consulta: junio de 2021].



- Smith, Robert (2004), “Imaginando los futuros educativos de los mexicanos en Nueva York”, en Regina Cortina y Mónica Gendreau (coords.), en *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, Puebla, Universidad Iberoamericana Puebla, pp. 87-112.
- Taccari, Daniel (2010), “Mecanismos de monitoreo de los compromisos en educación en América Latina: sistemas regionales de indicadores educativos”, *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 35, pp. 1-25, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a7.pdf>> [Consulta: diciembre de 2021].
- Taylor, S. y R. Bogdan (2015), *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*, Barcelona, Paidós.
- UNESCO (2015), *Educación 2030. Declaración de Incheon. Marco de Acción para la realización del objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, París, UNESCO.
- U.S. Department of Education (2016), *The state of racial diversity in the educator workforce*, Estados Unidos, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, <<https://www2.ed.gov/rschstat/eval/highered/racial-diversity/state-racial-diversity-workforce.pdf>> [Consulta: enero de 2022].
- Vaillant, Denise y Jesús Manso (2013), “La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa”, *Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, pp. 125-148.
- Vasilachis, Irene (2006), “La Investigación cualitativa”, en Irene Vasilachis, (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 23-64.
- Vázquez, Laura y Lilia Domínguez (2018), “La migración de profesionistas mexicanos y su inserción laboral en Estados Unidos”, *Revista de Economía Mexicana*, núm. 3, pp. 207-248.
- Vygotsky, Lev (2015), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- Weiss, Eduardo (2013) (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Cómo citar este artículo:

Franco-García, Martha-Josefina (2023), “Trabajar de lo que estudié”. Formación normalista y empleo en un contexto transnacional”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIV, núm. 41, pp. 176-194, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1586> [Consulta: fecha de última consulta].