



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO**



DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**Los docentes de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”:
Experiencias de acompañamiento en la formación práctica de
futuros docentes.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN
INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

P R E S E N T A

María Guadalupe Guzmán Villa

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Cecilia Roldán Ramos

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO.

MARZO DE 2020

Dedicatorias

A Lucía y Rodolfo, por darme la vida

A David y Cristóbal, los amo infinito el infinito

"Desde el corazón se puede volver otra vez al corazón", a ti, Jesús, por iluminar mi existencia.

Agradecimientos

Mi profundo agradecimiento a la Doctora Cecilia Roldán Ramos, su pasión por la docencia y su compromiso en el acompañamiento de mi proceso formativo contribuyeron en la culminación de este informe de investigación.

Doctora Cecilia Navia Antezana, gracias por todo el apoyo, compartir parte de su habitus para la investigación, dejé huellas en mi formación.

Doctor Julio Radael Ochoa Franco, gracias por contribuir siempre en la construcción del objeto de estudio, este informe es una producción colectiva.

Doctora Gabriela Czarny, agradezco su amable disposición para la lectura de este informe y sus valiosas sugerencias.

Doctor Francisco Javier Téllez Ortega, agradezco el tiempo invertido en la lectura minuciosa del escrito y sus oportunos comentarios.

Mi agradecimiento también a las Doctoras y Doctores que contribuyeron en mi formación en el DIFE de la Universidad Pedagógica Nacional -Hidalgo: Alma Elizabeth Vite Vargas, Marisol Vite Vargas, Alfonso Torres Hernández, Pablo Zapata Perusquía y Genaro Reynoso Jaime, y a mis compañeros de generación, porque juntos emprendimos un proyecto formativo que nos inició en el maravilloso y complejo camino de la investigación.

También quiero agradecer a mi querida Escuela Normal "Valle del Mezquital" porque me ha retado de todas las maneras posibles y a los docentes que participaron en este estudio, por su disposición y colaboración en los distintos momentos por los que transitó este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 La educación Normal, entre la continuidad y el cambio	15
1.1.1 La Escuela Normal “Valle del Mezquital”	22
1.1.2 El formador de docentes en la ENVM	25
1.2 El estado del arte	32
1.3 Pregunta general de investigación	37
1.3.1 Preguntas específicas	37
1.4 Objetivo general	38
1.4.1 Objetivos específicos	38
1.5 Marco teórico	38
1.5.1 Formación y experiencia	40
1.5.2 Las prácticas profesionales en acompañamiento	46
1.6 Metodología de investigación	51
1.6.1 Alcance comprensivo	51
1.6.2 Perspectiva narrativa	53
1.6.3 Trabajo de campo	56
1.6.4. Análisis del material empírico	58

CAPÍTULO 2. TRAYECTORIAS DE FORMADORES DE DOCENTES EN LOS ALBORES DE LA ENVM

2.1 La profesora Sofía: “Dije que iba a ser maestra”	71
2.1.1 Experiencia familiar	72
2.1.2 Experiencia escolar	72
2.1.3 Elección de la carrera y formación inicial docente	74
2.1.4 Inserción laboral	77
2.1.5 Trayectoria formativa en educación primaria	77
2.1.6 Ingreso como formadora de docentes	79
2.2 El profesor Alex: “En mi docencia se combinan la experiencia y mi formación discursiva”	84
2.2.1 Experiencia familiar	84
2.2.2 Experiencia escolar	85
2.2.3 Elección de la carrera y formación inicial docente	88

2.2.4 Inserción laboral	93
2.2.5 Trayectoria formativa en educación primaria.....	95
2.2.6 Ingreso como formador de docentes.....	96
CAPÍTULO 3. ITINERARIOS FORMATIVOS QUE SE HILVANAN Y ANUDAN EN EL TIEMPO	
3.1 La profesora Iris: Enseñar Español “como pecesito en el agua”	105
3.1.1 Experiencia familiar	105
3.1.2 Experiencia escolar	106
3.1.3 Elección de la carrera docente y formación inicial docente.....	108
3.1.4 Inserción laboral	111
3.1.5 Trayectoria formativa en educación primaria.....	112
3.1.6 Ingreso como formadora de docentes	116
3.2 La profesora Cora: “Aprendí otra vez”	120
3.2.1 Experiencia familiar	120
3.2.2 Experiencia escolar	121
3.2.3 Elección de la carrera y formación inicial docente	123
3.2.4 Inserción laboral	125
3.2.5 Trayectoria formativa en educación preescolar	126
3.2.6 Ingreso como formadora de docentes	127
CAPÍTULO 4. SIGNIFICADOS DE LA EXPERIENCIA COMO ACOMPAÑANTES DE FUTUROS DOCENTES	
4.1 La recuperación de experiencias	136
4.1.1 Comprender los documentos normativos.....	145
4.1.2 Prioridad por los contenidos disciplinares de Español y Matemáticas	152
4.1.3 Limitaciones de la formación para la investigación	154
4.1.4 La complejidad de “concretar” el perfil de egreso.....	157
CAPÍTULO 5. ACOMPAÑAR EN CONTEXTO LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE FUTUROS DOCENTES	
5.1 La comunicación: “les digo”	161
5.1.1 Comunicación escrita y con la mirada	168
5.2 Demostraciones	170
5.3 Atención diferenciada: trabaja uno más con los débiles.....	176
5.4 El uso de las TIC	187

CAPÍTULO 6. CONDICIONES INSTITUCIONALES DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

6.1 La organización de las prácticas profesionales en la ENVM.....	197
6.1.1 La angustia de “vivir solo” el acompañamiento	198
6.1.2 La vinculación con las escuelas de preescolar y primaria	200
6.2 El contexto de las prácticas profesionales, sus agentes e interacciones	202
6.2.1 La relación entre el formador de docentes y el tutor.....	209
6.2.2 La relación entre el futuro docente y el tutor.....	212

CONCLUSIONES

A MANERA DE CIERRE: ALGUNAS RECOMENDACIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

Anexo 1. Biogramas	247
Anexo 2. Documentos de análisis	256
Anexo 3. Triangulación teórica.....	262
Anexo 4. Fotos de la ENVM	266

INTRODUCCIÓN

En este informe se presentan los resultados obtenidos de la investigación titulada **Los docentes de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”: Experiencias de acompañamiento en la formación práctica de futuros docentes**. Este trabajo se desarrolló en el marco de mis estudios del Doctorado en Investigación e Intervención Educativa en la Unidad 131 de la Universidad Pedagógica Nacional, Hidalgo, que forma parte del Programa de doctorado regional ofertada en los Estados de Morelos, Guerrero, Puebla e Hidalgo.

En este estudio se reconoce que el sistema de formación de docentes se ha configurado entre tensiones de política educativa y demandas sociales y educativas, por lo que implica la formación de las nuevas generaciones. Esto ocurre en un escenario en permanente disputa que se encuentra interpelado por distintos discursos que pugnan por demarcar sus límites y alcances a través de normas estipuladas en leyes, programas, diseños curriculares y otros documentos.

Más allá de este esfuerzo por regular la formación de los docentes, una parte importante del acontecer, las acciones y discursos que se despliegan en las instituciones formadoras de docentes emergen y se improvisan cotidianamente en el encuentro entre distintos actores que participan en estos espacios institucionales.

La investigación que aquí se presenta recupera parte de las historias que se cuentan, intercambian y comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” (ENVM), institución formadora de docentes de educación preescolar y primaria. Tuvo como objetivo comprender las experiencias que tiene el formador de docentes en el proceso de acompañamiento de futuros docentes mientras se encuentran en el último año de estudios en la ENVM. Fue realizada mediante la metodología cualitativa con perspectiva biográfico-narrativa.

Desde esa óptica, los relatos de vida como línea de investigación adoptada permitieron el estudio de la dimensión subjetiva de las propuestas educativas que se implementan, a través de las experiencias que relatan quienes las operan; en este caso, se devela cómo los formadores de docentes de la ENVM configuran tramas de sentido más allá de su pertenencia a un sistema educativo y su filiación a un determinado currículum y cómo las propuestas educativas tienen efectos, cuando en la escala de lo singular se lo apropian, lo adaptan y lo expresan con sus propias voces para construir significados de lo que experimentan.

Bolívar (2001); Connelly y Clandinin (2009) y Suárez (2017), afirman que los docentes son contadores de historias, son a un mismo tiempo actores de sus intrigas, los protagonistas de la acción narrada y autores de sus relatos, que en narrativas transmiten el saber del oficio de enseñar. En este estudio los formadores contaron sus historias, hablaron de sus realizaciones y proyecciones y narrándose contaron el saber de su experiencia.

El contenido de este informe da cuenta del análisis de las experiencias formativas que tienen los formadores al acompañar la formación práctica de los futuros docentes. En el capítulo 1 se tienden las bases de la construcción del objeto de estudio, en éste se realiza una aproximación analítica de la política educativa, de los cambios y continuidades que ha sufrido la educación normal, a partir de la etapa en que la carrera docente se eleva a nivel de licenciatura y de los Programas que se han implementado desde 1997, en los que se realizan propuestas para la profesionalización del formador de docentes; del escenario donde se llevó a cabo la investigación. Se incluye el estado del arte y los referentes teóricos que dan fundamento a la investigación, se enuncia la problemática, así como los objetivos del estudio.

Considera la orientación metodológica, la postura epistémica y el enfoque del estudio, el camino construido para producir conocimiento; se documenta el proceso

llevado a cabo en las entrevistas realizadas, del registro, acopio y análisis de los relatos que los formadores contaron al borde de su actividad profesional, proceso que permitió comprender sus recorridos y sus prácticas profesionales en distintas etapas de su itinerario formativo a través de las historias que contaron para darle sentido e interpretación a su mundo social, sus dificultades, logros y expectativas.

Los hallazgos están organizados en 5 capítulos, en el 2 y 3 se realiza la reconstrucción analítica de la trayectoria formativa de cuatro formadores de docentes. En el capítulo 2 se documentan las trayectorias de Sofía y Alex, estos docentes se integraron a la ENVM en los albores de su fundación, con cincuenta años de servicio docente, su experiencia habla de lo que la propia institución ha transitado y de otros acontecimientos personales y sociales que han configurado su proceso formativo durante un largo recorrido. En el capítulo 3 se realiza una aproximación analítica de los itinerarios formativos de Iris y Cora, dos profesoras que se integraron a la ENVM en la recién operación del Plan de estudios 1997, sus trayectorias se hilvanan y anudan, por compartir distintas situaciones y acontecimientos en el tiempo vivido.

Las trayectorias de estos formadores entretienen e integran un proceso continuo de experiencias que remiten al pasado y al presente; lo vivido en diferentes situaciones familiares, sociales e institucionales y que expresan en narraciones, interpretaciones y lecturas del propio mundo. Sus relatos hablan de su experiencia familiar, aquello que les dejó huella y configuró un horizonte de expectativas que de algún modo trascendió en su biografía escolar y profesional.

Nos dicen de la etapa en que se formaron como docentes, de sus primeras experiencias profesionales, sobre los saberes aprendidos en el trabajo y las dudas que les provocó la enseñanza de algún contenido; recordaron aquellas situaciones o acontecimientos que les dejó marca, que los conmovió y que los movilizó a narrarlas. Los relatos sobre la formación y el ejercicio profesional como docentes en

educación preescolar o primaria remiten a un recorrido breve para la mayoría de ellos. Se devela su reserva de conocimientos, su saber de la experiencia, lo cual tiene una historia articulada con la biografía de cada formador y con la sucesión y la singularidad de las experiencias directas o mediatas de sus recorridos individuales.

Los relatos entretajan sus itinerarios individuales con procesos sociales y acontecimientos en tiempos, lugares y espacios distintos en que desarrollaron experiencias diversas; en un proceso altamente interactivo trazaron por vías parecidas la ruta para llegar a ser formadores de docentes.

Recrearon la etapa en que transitaron como docentes de educación preescolar o primaria a la formación de docentes en la ENVM. Se documentó con cierta densidad una porción de aquellos aspectos de su trayectoria en el mundo de vida de esta escuela Normal, cómo se convirtieron en formadores de docentes y llegaron a ser acompañantes para la formación práctica de futuros docentes en el último año de estudios. En este sentido, la reconstrucción analítica de la trayectoria de los cuatro formadores que han atendido el último año de estudios para profesor en esta institución, amplió la mirada y la comprensión sobre lo que han vivido desde un tiempo y espacio situados, y permitió construir una historia diferente de lo normativo.

Se devela que los formadores mantienen una imagen de ser docentes que se ancla en su propia trayectoria formativa, las huellas que les ha dejado ser estudiantes normalistas y lo que han experimentado en su ejercicio profesional como docentes de educación básica y normal permanece en su memoria. Parece que al intentar poner en práctica un nuevo modelo de formación, toman en cuenta su preexistencia, un modelo ya internalizado que se halla en conflicto con lo nuevo, proceso que los conmina a reflexionar y a mostrarse como seres inacabados, en proceso de formación.

El capítulo 4 se denomina Experiencias de acompañamiento de futuros docentes, da cuenta de los significados que los formadores han construido respecto al acompañamiento como nueva práctica atribuida por la actual política educativa, inscrita en el modelo educativo del Plan de estudios, el cual condensa lo que para ellos ha sido la supervisión y la asesoría, que en otro tiempo orientaron su tarea de formar para la práctica a los futuros docentes; se hallaron traslapes entre estas acepciones en sus experiencias formativas. Al asumir la función de asesores, refieren que el mayor problema que tenían frente a sí era formar con un modelo de docencia distinto al que se habían formado, es decir, transitar de uno heteroformativo a la formación de docentes desde el enfoque reflexivo sobre su práctica; su trayectoria marcada por el primero consecuente con un desempeño de enseñanza transmisiva, entró en tensión con los procesos académicos que proponían los planteamientos curriculares en 1997. Situación que siguió presente cuando transitaron de ser asesores a acompañantes, con la Reforma Curricular de Educación Normal 2012.

En el capítulo 5, Acompañamiento en situación de futuros docentes, se realiza el análisis de las experiencias formativas del formador de docentes en el proceso de acompañamiento en las escuelas de preescolar y primaria. Se analiza cómo establecen distintas interacciones con el futuro docente durante las prácticas profesionales a través de la comunicación, las demostraciones, la ayuda diferenciada y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Al narrar sus prácticas de acompañamiento se situaron como protagonistas, contaron parte de sus biografías profesionales, describieron las estrategias de trabajo más relevantes que vienen implementando. Contaron lo que les pasa con lo que acontece en el mundo de vida de la ENVM y en otros espacios escolares y sociales donde se despliegan las prácticas profesionales, mostraron, de primera mano, al ras de la historia, las comprensiones que informan sobre los modos en que emprenden su ejercicio profesional como acompañantes de futuros docentes. En

sus relatos proyectaron sus incertidumbres, expectativas y preocupaciones, incluso en algunos momentos pusieron en tensión su sabiduría práctica y la criticaron.

En el capítulo 6 se realiza una aproximación analítica que aborda el análisis de las condiciones institucionales de formación del formador de docentes, de la vinculación entre la Escuela Normal y las escuelas de prácticas y de la relación que construyen con el futuro docente y el tutor de preescolar o primaria.

Las conclusiones exponen el conjunto de hallazgos del presente informe y se plantea que como parte de los conocimientos que se producen con la tesis, se instituyó un espacio académico en la ENVM para fortalecer la formación del formador de docentes desde la perspectiva de la investigación y la práctica reflexiva. Finalmente se integran algunas recomendaciones generales para quienes realizan prácticas equivalentes de acompañamiento pedagógico y se citan las referencias consultadas que dan sustento a la investigación, así como los anexos como evidencias del análisis realizado para la construcción de este informe.

CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Para comprender el marco en que se inscribe el objeto de estudio, se analizan las principales acciones que se han establecido para la transformación de las escuelas normales en instituciones de educación superior. Se hizo una revisión general de los programas y reformas curriculares que se han implementado en los últimos años, de lo que proponen para profesionalizar a los formadores de docentes y cómo se han adoptado en la ENVM. Da cuenta de la construcción del estado del arte y una aproximación teórica, los supuestos epistemológicos que focalizaron el análisis de elementos significativos del área temática que se abordó. Se explicita el alcance comprensivo del estudio y la perspectiva narrativa que permitió atisbar las experiencias formativas que tiene el formador de docentes de la ENVM.

1.1 La educación Normal, entre la continuidad y el cambio

La educación normal se ha transformado aceleradamente en las últimas décadas; una transición relevante se concreta en la reforma curricular de 1984 en que se eleva la carrera docente a nivel licenciatura, Ducoing (2014) afirma:

[...] los ochenta representa, en materia de formación de docentes una ruptura importante respecto a la tradición normalista mexicana [...] todas las formaciones asignadas a las escuelas Normales pasaron a formar parte del subsistema de educación superior, como principio y por “decreto” en 1984 en el Diario Oficial de la Federación, pese a que en realidad la educación Normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta 2005, año en que formalmente fue transferida a la Subsecretaría de Educación Superior, creándose para tal efecto la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (p.120).

La tradición normalista mexicana enmarcada hasta entonces en una formación técnica o subprofesional, pasaba ahora a nivel licenciatura y a formar parte de la educación superior; la propuesta curricular atribuyó una centralidad relevante a la formación de los profesores como docentes-investigadores, invocando con esto una tendencia afín con los avances en educación de la época y atendiendo a la

exigencia de dotar a los futuros docentes de una sólida formación disciplinar y una amplia cultura general, semejantes a las formaciones universitarias. Como instituciones de educación superior, se estableció que debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y difusión cultural y para asegurar la congruencia entre los preceptos jurídicos que ubicaban a la educación Normal en el tipo superior y el marco académico institucional específico, se propuso también el desarrollo de un programa de superación para su personal académico. Sin embargo, un análisis realizado diez años después de haberse elevado al rango de Instituciones de Educación Superior, evidenció que no existieron procesos de reestructuración paulatina para la mejora de sus recursos tanto humanos como financieros y materiales (Medrano, Ángeles y Morales, 2018).

Durante 1996, en el marco del proyecto denominado “modernizador” se implanta el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de Educación Normal (PTFAEN), que marcó otra etapa en la vida académica de las escuelas normales a partir de cuatro líneas de trabajo, entre las cuales destaca la reforma curricular, con una perspectiva de la formación de un docente reflexivo; se fortaleció la formación para la enseñanza, con la dimensión de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo en el último año de la carrera, los futuros docentes estarían bajo la asesoría de un docente de la escuela Normal y la tutoría de un profesor experimentado de educación básica; se propuso la actualización del personal docente, la elaboración de normas de gestión institucional y la mejora de la planta física y del equipamiento.

El PTFAEN marcó el inicio de acelerados cambios en el funcionamiento y organización de estas instituciones y generó las condiciones para la incorporación de otras políticas educativas; en 2003, se implementó el Programa para el Mejoramiento Institucional de Educación Normal (PROMIN) y desde 2015, se ha puesto en marcha el Programa de Apoyo a la Calidad y Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN). En los primeros seis años de la implementación del

PTFAEN se realizaron evaluaciones externas a los futuros docentes a través del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).

En 2008 estas instituciones someten a evaluación sus programas educativos a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y para 2009 se incluyen en el Programa de Mejoramiento del Profesorado, hoy Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior (PRODEP), que propone profesionalizar a los profesores de tiempo completo para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. A casi once años de incluir a estos docentes en el Programa, se les ha dificultado cumplir los requerimientos de las reglas de operación, pues actualmente a nivel nacional de los 179 Cuerpos Académicos en Formación, sólo 34 están en consolidación y 1 se ha consolidado (Dirección General de Educación Superior Universitaria [DGESU], 2019).

En la década del 2000 también se recomienda a las Normales someter a certificación sus procesos académicos y administrativos a través de la Norma sobre calidad y gestión de calidad, establecidas por la Organización Internacional de Normalización (ISO), y en los últimos años se ha establecido como un indicador más de calidad el índice de aprobación de sus egresados en el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, el sistema de oposiciones, por el que la Secretaría de Educación Pública (SEP) selecciona a los profesores, principal salida de los titulados como profesores de educación básica. Desde 2013, México abre el campo de la docencia en educación preescolar y primaria a profesionales con o sin formación para la docencia, lo que pone en cuestión la histórica actividad académica de las escuelas Normales.

Estos programas materializan tendencias educativas internacionales y nacionales, como una serie de mecanismos para probar y certificar la calidad de procesos

académicos y administrativos. Sometida a una regulación constante, es evidente que la escuela normal se encuentra en medio de lo que se ha venido en llamar una ofensiva neoliberal en política educativa; la idea de calidad ocupa un lugar preeminente, la cual se exige en dos ámbitos: en la gestión de los centros y en los rendimientos educativos. La profesionalidad docente está siendo definida y determinada en razón a dichos ámbitos (Angulo, Barquín y Pérez Gómez, 1999).

En las políticas educativas el profesor es visto como uno de los factores clave para el aprovechamiento escolar del estudiante y, en consecuencia, para el logro de una educación de calidad; esta es una idea compartida tanto por los gobiernos como por los organismos internacionales (Moreno, 2014), situación que ha conducido a la implementación de reformas educativas en nuestro país.

En 2012 se puso en marcha una reforma curricular de educación normal que emana de las políticas planteadas en el Programa Sectorial de Educación (2007-2012); se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: *Enfoque centrado en el aprendizaje*, *Enfoque basado en competencias* y *Flexibilidad curricular, académica y administrativa*. La malla curricular se organizó en cinco trayectos formativos: el psicopedagógico, el de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, de lengua adicional y tecnologías de la comunicación e información, el de práctica profesional, el de cursos optativos y para las licenciaturas interculturales y bilingües se integra el de lenguas y culturas de los pueblos originarios.

La reforma involucra a los formadores de docentes por ser quienes directamente implementan el Plan de estudios; en las orientaciones curriculares se les atribuyen distintas funciones académicas propias de un docente de educación superior, entre las cuales también figura la de acompañante de la formación práctica de los futuros docentes.

Mercado (2013) y Ducoing (2014) apuntan que, a pesar de las reformas educativas, uno de los temas pendientes y sobre los cuales se tiene que realizar un análisis en el caso de la formación de docentes para educación básica, es el de sus formadores. Arredondo (2007) señala que si de conformidad con el discurso oficial, los docentes son un factor clave en las reformas al Sistema Educativo Nacional y están en el centro de atención de las políticas públicas, entonces su formación y capacitación dependería de la formación de sus formadores.

En 1984 para establecer coherencia entre los planteamientos jurídicos que ubicaron a la escuela normal en el nivel superior y el marco académico, se planteó la necesidad de crear un programa de superación del personal académico de estas instituciones (Acuerdo, 23 de marzo de 1984). Desde esa etapa se ha propuesto la necesidad del perfeccionamiento profesional de los formadores de docentes; sin embargo, en la actualidad las políticas educativas orientadas a promover la profesionalización de estos formadores siguen siendo limitadas.

En 1997 el PTFAEN propuso como una de sus líneas específicas “La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas Normales”, en 2012 el PACTEN establece en el orden de lo académico, “apoyar la superación académica del personal docente y directivo”. En 2018 la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales integra seis ejes, entre los cuales se plantea “la profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales”; en 2019 la Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN) propone entre sus ejes el “Apoyo para incrementar la superación académica de docentes y directivos”.

La actualización profesional generalmente se ha desarrollado a través de talleres nacionales de corta duración. En la última reforma curricular se realizó una sesión estatal de “Acompañamiento para el desarrollo curricular de los planes 2018” al inicio de cada semestre. Así como cursos breves a través del *Webinar* y se sugiere

el acceso al Centro Virtual de Innovación Educativa, que pone a disposición materiales educativos digitales y cursos en línea.

En que generalmente se ofrecen orientaciones para la operación de los programas, sin adentrarse al análisis del enfoque del Plan de estudios y del tipo de docente que se desea formar. En términos generales estos son los dispositivos que se han implementado para contribuir a la actualización del docente de educación normal, quien, según Sandoval, “se inserta a la docencia e inicia un proceso de aprendizaje y formación en la práctica escolar cotidiana” (2009, p.185), pues este profesional no tiene acceso a una formación específica que lo capacite para laborar en estas instituciones (Lozano, 2013).

En este sentido, los mecanismos antes citados difícilmente han respondido a las demandas de formación de las plantillas académicas de las escuelas normales. Medrano, Ángeles y Morales (2018) afirman que una forma de tratar de asegurar la mejora de las plantillas académicas fue su profesionalización mediante los estudios de posgrado, mismos que fueron impulsados por la SEP desde diversos programas federales; para 2015-2016 el porcentaje de profesores de posgrado, alcanzó 40.4 por ciento.

En la experiencia propia se ha advertido que la presión de las políticas educativas a través del PACTEN, el PRODEP, los CIEES, la enmienda de programas educativos, entre otros, ha obligado a los formadores de docentes a tomar la decisión de buscar su profesionalización a través de la habilitación en programas de posgrado. Según indican los últimos datos proporcionados por la DGESPE en el ciclo escolar 2018-2019, el 52% de docentes normalistas a nivel nacional cuenta con posgrado y un porcentaje significativo, el 48%, cuenta con título de licenciatura (Estrategia Nacional para el Mejoramiento de la Educación Normal, [ENMEN], 2019 p.23). Por nivel de estudios en la estadística del Sistema de Información Básica de Educación Normal (SIBEN), en el ciclo escolar 2018-2019, existen en las escuelas

Normales 785 profesores con grado de doctor, 5220 con grado de maestría, 7546 con grado de licenciatura y 1160 con grado menor a licenciatura de un total de 14720 docentes; Hidalgo aparece como uno de los Estados más rezagados en estos perfiles profesionales, es apenas de: 4, 68, 192, y 35 respectivamente, de un total de 299 docentes. A nivel nacional esto representa un avance significativo en relación a los datos de 2009 que publica Mercado (2013).

Esta situación parece explicar la tendencia de los formadores a comprender el problema de su formación como “algo” externo a sí mismos (Vaillant, 2002). Al respecto, Ducoing (2018) señala que la docencia representa un proyecto de vida, un proyecto de sí y para sí, implica tomar conciencia de lo que significa ser docente; un compromiso personal y profesional con nosotros mismos. En este sentido, la autora agrega que si bien la formación de un docente es responsabilidad del Estado, también es una responsabilidad ética propia como intelectual, como profesional del conocimiento y del aprendizaje. Ser un sujeto que se hace cargo de su formación profesional a lo largo de su vida laboral.

Con respecto al origen profesional de estos docentes Medrano, *et al.* (2018) apuntan que desde la década del 2000, las plantillas académicas de las escuelas normales del país sufrieron una reconfiguración, pues fueron quedando en manos de normalistas licenciados en educación preescolar o primaria encargados de formar a los normalistas licenciados en educación preescolar o primaria —que Meneses ha referido como endogamia—. Por su parte, Mercado (2013) señala que actualmente la planta de docentes de las escuelas normales se ha tornado más heterogénea, en cuanto a experiencia, trayectoria, antigüedad en el servicio y habilitación. En el Estado de Hidalgo el 57% de docentes es de extracción normalista, en la escuela normal “Sierra Hidalguense” el 51%, en la escuela normal de las Huastecas 53%, en el Centro Regional de Educación Normal 68%, en la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo 50%. En el caso de la ENVM siguen siendo los propios docentes normalistas los que forman a los futuros docentes en un 66%. El

otro sector de profesionales que se integra a las escuelas normales tiene una procedencia no necesariamente vinculada con la docencia como práctica profesional. Esta aproximación analítica muestra algunas aristas de la formación de los docentes normalistas, revela la complejidad que entraña su estudio.

1.1.1 La Escuela Normal “Valle del Mezquital”

El escenario donde se desarrolló este estudio es la Escuela Normal “Valle del Mezquital”. Ofrece las Licenciaturas en Educación Preescolar (LEPRE), Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPREIB), Primaria (LEPRI) y Primaria Intercultural Bilingüe (LEPRIIB). Se encuentra ubicada en la región de la cual toma su nombre, en un área rural entre predios rústicos y tierras de labranza del municipio de Progreso de Obregón, Hidalgo.

Los orígenes de esta institución están relacionados con diferentes condiciones políticas, económicas, y sociales; uno de los detonantes fue de origen político, debido a la disputa por el poder entre el entonces director y el grupo denominado “Los oaxacos” de la hoy desaparecida Escuela Normal Rural “Luis Villareal” (ENRLV). Esta tensión orilló a un grupo de docentes a fundar una normal; interesados por mejorar su situación laboral aprovecharon un movimiento de jóvenes que no habían aprobado el examen de ingreso a esa institución, y tras una serie de gestiones con autoridades municipales, en 1976, la ENVM inicia sus funciones para la formación de profesores de educación primaria como institución privada en un edificio anexo a la parroquia de la localidad, en turno vespertino.

Pinedo (s/f) señala que, en el año de 1976, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Normal, funda numerosas escuelas Normales Experimentales en todo el país (más de 40). Este programa se puso en marcha bajo las siguientes premisas: crear escuelas normales en zonas marginadas, con alumnos que vivieran prácticamente en sus casas, evitando gastos

del erario que significara inversiones en programas asistenciales como los internados, así como para evitar mayores responsabilidades a los planteles por la presencia constante de los alumnos internos.

En 1979 los fundadores de la ENVM aprovechan nuevamente una coyuntura que genera un movimiento ocasionado por un grupo de jóvenes que no había aprobado el examen de ingreso a la ENRLV y en el contexto de la política educativa de la creación de Escuelas Normales Experimentales, logró obtener su registro en 1979, como institución formadora de docentes. En 1981 se inician labores donde se ubican las instalaciones actuales, en turno matutino, y se oferta también la carrera de profesor de educación preescolar.

Por 28 años la institución ofertó la LEPRI y la LEPRE, hasta 2004 y 2011 que se ofertó la LEPRIIB y la LEPREIB respectivamente, para formar futuros docentes que atiendan a la población indígena otomí, hablantes de la lengua hñahñu en algunos municipios que integran el Valle del Mezquital. La matrícula actual asciende a 509 alumnos, 413 mujeres y 96 hombres, sus edades oscilan en un rango de entre 18 a 40 años, de ellos el 22.5% son indígenas, la mayoría proviene de los municipios que geográficamente están comprendidos dentro de la región del Valle del Mezquital: Progreso de Obregón, Mixquiahuala, Francisco I. Madero, Tezontepec de Aldama, Actopan, Tlahuelilpan, Ixmiquilpan, Tasquillo, Zimapán, Cardonal, Huichapan y Tula.

La institución se ha incluido en las “nuevas” reglas del juego de las instituciones de educación superior, respondiendo a las exigencias del PTFAEN, del PROMIN y ahora PACTEN. En 2008 somete a evaluación tres programas educativos a través de los CIEES, obteniendo el Nivel I en las Licenciaturas de Primaria y Preescolar, mientras que el de Primaria intercultural Bilingüe obtiene Nivel II; actualmente este proceso está en curso en las cuatro licenciaturas. Entre 2014 y 2015 tres grupos académicos obtienen su registro como Cuerpos Académicos en Formación en el

PRODEP. Se ha obtenido la certificación del sistema de gestión de calidad ISO-9001-2015 en procesos académicos y administrativos, y otros están por certificarse. Estos programas responden a una lógica que se caracteriza por la práctica de la evaluación (del control) como un punto nodal del discurso modernizador y están siendo el eje para lograr recursos económicos que se obtienen gracias a la incursión en todas estas políticas. Pese a ello, parece que no ha impactado lo suficiente en los procesos formativos de los estudiantes de la ENVM.

Noriega (2014) realiza un análisis sobre la incorporación de las escuelas normales a la modernización y cómo la internacionalización ha resultado ser una imposición de ideas, de modelos y de concepciones universalizadas; señala que —frente a los procesos de descentralización y federalización— las escuelas normales fueron incorporadas tardíamente en las reformas que pretendieron el reordenamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Actualmente la planta docente que atiende los cuatro Programas educativos que oferta la ENVM está integrada por 42 docentes, 20 hombres y 22 mujeres; la formación entre los docentes es diversa, aunque se presenta mayor homogeneidad entre la formación de docentes mujeres en nivel posgrado. En los últimos años se presentan cambios en el perfil profesional, debido a que la mayoría de los profesores han tomado la opción de formarse en programas que ofertan maestrías y doctorados cursados en un corto periodo en lo que se ha denominado “mercado de la formación” (Ferry, 1990, p. 51).

Según su perfil profesional específico en un área de conocimientos, cada docente atiende uno o dos programas educativos. Solo un sector pequeño de docentes tiene mayor movilidad, atendiendo a estudiantes en dos licenciaturas, generalmente con la misma asignatura. En el cuadro 1 se da cuenta de la formación profesional de los docentes:

Tabla 1. Formación profesional de los docentes de la ENVM

Formación profesional/M-H	Normal básica	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
Mujeres		2 T	1	6 T 5 S/T	1 T 7 S/T
Hombres	1	2 T 1 S/T 1 L/I	1 T 2 S/T	5 T 5 S/T	1 T 1 S/T

T (Titulado), S/T (Sin título), L/I (Lic. Inconclusa). Fuente: Plantilla del personal docente de la ENVM ciclo escolar 2018-2019.

En contraste con los datos nacionales y estatales que se presentan más adelante, se puede advertir que en la ENVM el 83% cuenta con posgrado, donde figuran las mujeres con mayor habilitación.

1.1.2 El formador de docentes en la ENVM

La plantilla de docentes de la ENVM se ha tornado más heterogénea, en cuanto a experiencia, antigüedad en el servicio y habilitación. Recientemente al incrementarse la matrícula se han integrado docentes con perfiles universitarios y de institutos tecnológicos, ante la carencia de mecanismos formales de ingreso a la educación normal en el Estado de Hidalgo y en la propia ENVM. Su contratación se debe generalmente a negociaciones entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); el origen y la trayectoria de estos formadores no necesariamente está vinculado con la docencia como práctica profesional; sin embargo, siguen siendo los propios maestros normalistas los que forman a los futuros docentes (66%), 20% de ellos son egresados de esta institución.

Cualquiera que sea el origen o trayectoria de los profesionales que ingresan a la ENVM para convertirse en formadores de docentes, el tránsito parece complejo, al tener como herramientas principales para su desempeño, los saberes de su

experiencia profesional previa como profesores de educación básica y de lo que se han apropiado en procesos formales e informales.

Pasar de las aulas de educación preescolar/primaria hacia la formación de docentes en la ENVM, les implica comprender qué significa formar docentes y cómo considerar la formación práctica de futuros docentes. La referencia que tienen acerca de ello parece estar anclada en su propia formación como estudiantes normalistas y de lo que van adquiriendo en el contacto directo con la escuela Normal, ante la ausencia de una política sistemática de profesionalización del maestro de estas instituciones.

Al tener como referencia su propia formación normalista y la experiencia previa de haber dado clases en educación preescolar o primaria, tienden a utilizar lo que aprendieron o percibieron de ello. Tal como se encontró en el trabajo de campo, dos maestros señalaban:

Porque sí, llevaba yo muchos años de servicio, llevaba yo veinte, aunque los últimos fueron de beca comisión. Tenía muchos años frente a grupo, pero llegar y que me asignaran práctica, les podía orientar mucho sobre cómo ir haciendo las actividades, o qué actividades plantear que sean más prácticas, dinámicas, retadoras para los niños, pero no tenía mucho bagaje sobre la teoría, sobre todo de ese Plan de estudios (1999). Yo me formé con el 77-79 reestructurado y aunque después hice la licenciatura, la maestría, no era específicamente sobre la educación normal (C 911-921).

[...] sería en mayo del 78, y de ahí entonces yo ya me quedé como maestro de Ciencias Sociales y de ahí que reproduzco mi modelo de formación de docentes, pues mi experiencia, es la experiencia que yo ya había vivido, es decir, qué tiene que saber un docente, pues tiene que saber, tiene que dominar contenidos, pero como yo no trabajaba, como no fue digamos como que una idea muy precisa de la finalidad o del perfil de docente, sino yo llegué como un maestro de Ciencias Sociales que contribuía yo a la formación docente, sin que yo reflexionara, lo que sí tenía que hacer la línea pedagógica (A 1291-1300).

Resulta importante tratar de comprender las implicaciones que tiene este tipo de trayectorias y perfil profesional, y de las ideas que se tienen sobre lo que significa formar para la docencia. Por una parte, la profesora Cora remite al uso de su saber experiencial como base para la formación práctica de los futuros docentes, mientras que el profesor Alex se incorporó a la normal con un perfil profesional en Ciencias Sociales, así que su idea de la formación le remitió a privilegiar la enseñanza de la disciplina en sí misma; con ello cambian el sentido y finalidades de la formación de los futuros docentes. Ante ello cabe preguntarse: ¿Cómo estos profesores se convirtieron en formadores de docentes? ¿qué experiencias formativas tienen como formadores de docentes?

En la ENVM generalmente los docentes más experimentados en educación preescolar/primaria o con mayor trayectoria y reconocimiento en la propia institución, se han encargado de la formación práctica de los futuros docentes. Se considera que el conocimiento de lo que sucede en las aulas de educación básica, en cierto modo, es un punto de referencia para la formación inicial.

La institución encarga a quienes considera que destacan académicamente, para asesorar y acompañar durante los últimos semestres de las licenciaturas en educación y formar para la práctica. Por ello se les da esta encomienda institucional muy compleja, pues en ellos se depositan distintas expectativas del cierre de la formación inicial por el antecedente más cercano al examen de ingreso al Servicio Profesional Docente y por el vínculo que se establece durante periodos más prolongados con educación preescolar y primaria. En los últimos planes de estudios también se ha distinguido a estos docentes al atribuirles funciones específicas, en 1997 se les adjudicó el papel de asesor, con responsabilidades particulares encaminadas a promover el mejoramiento continuo de las competencias profesionales de los futuros educadores (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1997).

Es posible advertir que estas responsabilidades se asumieron inicialmente como prescripciones y en el proceso de su concreción se han resignificado, debido a que la asesoría de las prácticas profesionales está situada históricamente en dos instituciones -la escuela normal y las escuelas de educación preescolar o primaria- En este sentido, buena parte de su naturaleza y características se derivan del hecho de que es una actividad académica que se produce en contextos singulares y de que en la historia del país no se han realizado las reformas en educación básica aparejadas a las de educación normal, como se puede observar en la línea de tiempo que se presenta.

Figura 1. Reformas curriculares de educación básica y normal.



Fuente: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], (2018).

La reforma curricular 2012, afectó de diversas maneras las formas de significar la formación inicial docente, en particular, la formación en la práctica. Pues la nueva propuesta pedagógica exige al formador una relación distinta con los futuros docentes y escuelas de práctica. Se propone la organización de comunidades de aprendizaje, donde se comparta el conocimiento y experiencia del formador, del

docente titular de la escuela de práctica y del futuro docente; en este proceso el formador de docentes y el maestro titular se les atribuye el papel de acompañantes.

El Plan de estudios 2012, como se apuntó antes, se organiza en trayectos formativos. En el trayecto de práctica profesional se proponen cursos que articulan actividades de tipo teórico-práctico con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis; la práctica profesional se concibe como “el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual en contextos específicos para ir logrando las competencias que se proponen en el perfil de egreso; éstas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia” (SEP, 2012).

Los semestres séptimo y octavo tienen como propósito desarrollar en el estudiante la capacidad de articular los conocimientos teóricos-disciplinarios y didácticos estudiados en cada uno de los trayectos formativos con las exigencias que la docencia le plantea en el aula y en la escuela. En este último año de la carrera se propone la práctica profesional intensiva en contextos específicos; el séptimo semestre a desarrollarse durante 8 semanas. En la ENVM se organiza en dos periodos de 4 semanas alternados con 8 semanas de estudio y análisis, y el octavo está planteado como un curso completo con 16 semanas continuas de prácticas profesionales en los jardines de niños y en las escuelas primarias.

En el Plan de estudios 1997 se establecía la asesoría en el último año de la carrera, mientras que en 2012 se integra el acompañamiento como una nueva actividad académica del formador de docentes. En esta propuesta se espera que progresivamente cumpla una función de referente destituible para que los futuros docentes concreten las competencias propuestas inscritas en el perfil de egreso, en la última etapa en que se intensifican las prácticas profesionales. De lo anterior,

surge la inquietud de indagar ¿Cómo los formadores forman y se forman a partir del proceso de acompañar a futuros docentes?

Desde los planteamientos curriculares vigentes se espera que la reflexión sobre la acción posibilite que el estudiante normalista incorpore diferentes formas de trabajo pertinentes e innovadoras; lo cual haría pensar que la práctica profesional es una instancia de reflexión y análisis, sin embargo, en muchos casos esta etapa es vista por los formadores como el momento de prueba de la formación, es decir, que a partir de que los futuros docentes han cursado seis semestres, deberían “aplicar” lo aprendido en condiciones reales de trabajo. Al respecto, Nicastro y Greco (2013) señalan que, si pensamos la formación como una acumulación de puntos de partida y de llegada, el nivel al cual el estudiante llega es más un tribunal en el cual deben poner a prueba lo que saben, en lugar de ser un “*espacio de ensayo*” que les posibilite continuar su proceso formativo.

Los formadores generalmente señalan que las dificultades que los futuros docentes manifiestan en sus prácticas profesionales al iniciar el séptimo semestre, se deben a las carencias en sus “conductas de entrada”. Cuestionan los antecedentes con los que llegan de la educación media superior y el curso de la carrera hasta el sexto semestre, como obstáculos principales para continuar su formación de manera más autónoma durante los periodos intensivos de prácticas; frente a ello, cabe preguntarse ¿Qué experiencias tiene el formador al participar en estos procesos de formación? ¿cómo el formador vive la nueva práctica de acompañamiento y cómo este proceso contribuye a su formación?.

Angulo, Barquín y Pérez Gómez (1999) señalan que históricamente ha habido una despreocupación y falta de rigor con la que se aborda el prácticum. Este periodo lectivo, crucial en la formación de los docentes, ha sido cualquier cosa menos una experiencia intelectual y profesionalmente relevante para el alumno. Agregan que el formador ha abandonado su función supervisora y formadora, con la consiguiente

descoordinación de las escuelas, y la anulación de las posibilidades que la experiencia vivida brinda al alumnado para su enriquecimiento profesional.

Czarny (2003) en un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997, encontró que el “mejoramiento y la transformación de las prácticas de los docentes para alcanzar el desarrollo de los rasgos del perfil en los estudiantes, representó y representa uno de los principales retos del cambio curricular” (p. 20). En la propia experiencia se ha advertido que el formador de docentes asume un compromiso con la formación del futuro docente, sin embargo, se identifica como poseedor del saber; por lo tanto, frecuentemente desconoce los saberes que el futuro docente ha derivado de su propia práctica profesional, de los conocimientos que pone en práctica y que construye de la misma, lo que permite identificar en su desempeño una visión transmisiva. Al parecer la asesoría ha sido principalmente un “*espacio de pasaje de cómo*”, de pasador de “*cómo*” cuando el futuro docente demanda y necesita de ayuda, perdiendo de vista el por qué y el para qué de lo que hace.

Si bien en el discurso cotidiano de los formadores manifiestan utilizar alguna metodología para que los futuros docentes hagan investigación sobre su práctica, al parecer, la insistencia de que éstos dispongan de conocimientos teóricos ha ocasionado que terminen aprendiendo a “aplicarlos” para resolver problemas inmediatos y centrados en el aula. Esto puede ocasionar que los futuros docentes piensen que la teoría debe preceder a la práctica y que ésta no aporta nada, no enriquece ni tiene nada que añadir a aquella, así, prima la teoría sobre la práctica asignándole un mayor valor. En el proceso se olvida que no es cierto que la teoría permita realizar derivaciones técnicas respecto de la práctica (Blanco, 1999) y de que los referentes teóricos han de entenderse respecto a las exigencias de actuación que plantean y necesariamente han de reelaborarse desde la propia práctica Zeichner (citado en Blanco, 1999).

Magnan (citado en Barrera, 2004) propone que en el acompañamiento es fundamental cambiar el “clásico esquema de la transmisión del saber” al pasar de la forma pasiva de “quien sabe”, a la activa de “quien aprende”. Agrega que el formador reconstruye su propia relación con el saber al ser capaz de adoptar y respetar la forma de reflexionar del aprendiente; el acompañamiento es un proceso de ayuda para que el aprendiente sea capaz de hacer sus propias elecciones – estrategias, pedagogías y ajustes- a partir del análisis de situaciones y de las propias experiencias, con la finalidad de propiciar el devenir autónomo y la apropiación de los diferentes saberes, en nuestro caso, del aprender a enseñar.

Por su parte Navia (2004), señala que el reconocimiento del formador de su ignorancia y de su propio inacabamiento puede permitirle entrar en un proceso de reflexión y formación de sí mismo, dando lugar a un proceso de acompañamiento, como proceso de relación interpersonal, y a la formación de ambos, futuro docente y formador, el agregado es nuestro.

1.2 El estado del arte

En los últimos años se ha empezado a producir conocimiento sobre la formación de los formadores de docentes. En este trabajo la revisión se enfocó en aquellas investigaciones que exploran los procesos de asesoría de los formadores de docentes en el último año de la educación normal, de estudios que abordan la relación tutorial en otras IES y sobre la formación de los formadores de docentes en México y otros países.

Jiménez y Perales (2007) realizaron un estudio en dos escuelas Normales del Estado de Coahuila. Sus hallazgos dejaron ver las subjetividades construidas en los procesos de realización de las prácticas, y entre sus conclusiones se encuentran: para los asesores las tareas de base suponen la orientación académica y la evaluación como dispositivos hacia la concreción de las “prácticas profesionales” de

los futuros docentes; las pautas normalizadoras atraviesan todo el campo de acción, el perfil de egreso constituye el horizonte y guía del proceso formativo, en particular lo referente a las competencias didácticas.

El estudio de Mercado (2007) realizado en escuelas Normales del Estado de México, encontró que los asesores deben enfrentar “el reto del acompañamiento”, puesto que se trata de promover estrategias y actividades que ellos mismos no tienen del todo claras. Tal es el caso de la sistematización y el análisis del trabajo docente. Situación que los conmina a revitalizar sus propios conocimientos, saberes y creencias.

En otro estudio realizado en escuelas normales de Veracruz y del Estado de México, Mercado (2013) encontró que para los formadores existen dos tipos de problemas en el desempeño de los futuros docentes: los generales, que atañen a todos los estudiantes y los específicos, que se relacionan con demandas concretas del contexto. Se asume un discurso prescriptivo de la docencia que los conduce a señalar lo que se “debería hacer”. Así, el formador es quien legitima las propuestas prediseñadas, es sensor y aval de la práctica y el bagaje de saberes, experiencias, conocimientos, valores, tradiciones y creencias le sirven como referente básico para el acompañamiento.

En estas investigaciones las prácticas profesionales son consideradas como espacios privilegiados para aprender a ser docente, se les considera como la experiencia que ancla a los futuros docentes con la docencia y que les permite construir significados sobre ésta. Los hallazgos develan los modos en que los saberes, conocimientos y experiencias del asesor se entretajan y se convierten en el bagaje que utiliza en el proceso de acompañamiento; dan cuenta de la mirada normativa y prescriptiva que orienta el proceso formativo; del diseño de la planificación como evidencia y condición para la realización de las prácticas profesionales. Se realiza una aproximación a los perfiles profesionales del asesor y

se da cuenta de los retos que enfrenta para enseñar a reflexionar a los futuros docentes.

Por su parte, Villegas (2006) investigó la relación entre formador y futuro docente en la asignatura de Observación y Práctica docente III, Plan de estudios 1997, encontró que buena parte de la influencia de la maestra de práctica y la profesora titular transita entre el *saber hacer* y el *saber ser* que se da en un marco de aprendizajes individuales y colectivos con sus colegas, que tienen como punto de partida su experiencia en la profesión, que de manera recurrente toman en cuenta para opinar sobre la práctica de los estudiantes. Documenta las tensiones que experimenta el formador: la docencia reflexiva de su propia práctica y cómo propiciar que los estudiantes también reflexionen sobre sus prácticas.

Aguilera (2015) realizó una investigación sobre la relación tutorial entre futuros docentes y sus tutores en el último año de la formación inicial en educación secundaria en la Ciudad de México. Entre sus hallazgos señala que la tutoría durante las prácticas intensivas es un mecanismo capaz de romper con posturas subjetivadas e internalizadas de los profesores, pues en ella convergen percepciones de los otros, choques, ajustes y prácticas desprendidas de esta experiencia, mismas que devienen en relaciones ya no instituyentes sino formativamente reconstituyentes. La relación formativa entre el tutor y tutorado es el resultado de la intersubjetivación de elementos conformadores que fungen como contenidos de aprendizaje en las prácticas.

Las preguntas eje que se plantean Villegas (2006) y Aguilera (2015) remiten a ¿Cómo se forman los futuros docentes en la escuela Normal y escuelas de prácticas? ¿Cómo se realiza la formación en acompañamiento? ¿Cómo los formadores de docentes forman y se forman?. Sus hallazgos dejan ver las subjetividades construidas en los procesos de la formación en acompañamiento, de los modos particulares de concreción de la asesoría que realiza el formador, de

cómo un dispositivo puede generar prácticas creativas o bien normalizadoras (Castañeda, 2005).

Jiménez (2017) realizó un estudio en las Universidades de Barcelona y Málaga España. Encontró que los responsables del *prácticum*, defienden imaginarios producidos entre tradiciones y pautas discursivas en las que se configura el profesional-reflexivo, de modo que buscan las condiciones de posibilidad en las escuelas para que los estudiantes en prácticas se formen como tales.

El estudio de Vivas, Becerra y Díaz (2005) en Venezuela, revelan una discordancia entre lo que proponen las normas establecidas para la formación de profesores de ingreso reciente a la universidad y lo que se ejecuta en los departamentos. La formación queda a responsabilidad del profesor novel. En Argentina, Alonso (2006) encontró que la subjetividad es considerada como una dimensión de análisis de las prácticas de enseñanza y se atribuye un papel central a la reflexión en los dispositivos de acompañamiento.

Ochoa (2004) realizó un estudio en la Escuela Nacional para Educadoras de Jardines de Niños, en la ciudad de México. Encontró que los formadores de docentes ingresan a laborar en esta institución por invitación, relaciones sociales y por su trayectoria académica; al no existir una política estatal de formación de estos profesores, las academias son construcciones propias de esta institución, constituidas como espacios de socialización, donde los docentes mediante las interacciones que tienen cuando realizan la organización de la docencia y la planeación de la enseñanza, viven procesos de socialización mediante los cuales adquieren una formación para desarrollar su práctica de formación de maestros, por lo que en ese proceso los docentes viven un proceso de profesionalización.

Investigaciones en otras IES sobre el tema de la asesoría y del acompañamiento son reveladoras de lo que acontece en la relación tutorial. Los hallazgos de León y

Lugo (2015) en la Universidad de Morelos, indican que los tutores reconocieron que sus prácticas se habían modificado parcialmente con esta nueva tarea, sin embargo, la figura del “tutor” aún no se asumía en cuanto a la posibilidad de favorecer la autonomía, el aprendizaje auto-dirigido y la autoformación en los estudiantes.

El estudio de Villareal (2013) sobre asesores técnicos pedagógicos de educación preescolar en el Estado de Durango, encontró que cuando los asesores ponen en juego prácticas de acompañamiento en contexto, va configurándose la emergencia de una identidad profesional del asesor acompañante.

En estos estudios se devela que el acompañamiento es un dispositivo en que se atribuye una centralidad a la reflexión. Se encontró discordancia entre normativas de formación y las instancias responsables que las implementan; se documentan las dificultades que presentan los docentes para construir una relación tutorial que contribuya a la formación de un estudiante autónomo.

Algunos estudios permiten advertir intersticios en los procesos de construcción de subjetividades de quienes enfrentan el desafío de acompañar, dirigir o prescribir la formación práctica de futuros docentes: los formadores de docentes, a quienes se les reconoce un bagaje de saberes que han construido desde su propia práctica profesional, pero también de las dificultades en las que se hallan a la hora de enfrentar el desafío de contribuir a la formación de practicantes reflexivos. En esta revisión se encontró poca producción de conocimiento sobre: ¿Cómo estos profesores se convirtieron en formadores de docentes? ¿Cómo forman en la práctica a los futuros docentes? ¿Cómo forman y se forman en el proceso mismo de acompañar prácticas profesionales? ¿Cómo los formadores han logrado tener experiencias formativas al acompañar a futuros docentes en el último año de las licenciaturas en educación?.

En este sentido, la recuperación de la experiencia de los formadores en el proceso de acompañar la formación práctica de los futuros docentes es lo que se plantea este estudio, ya que constituye el capital profesional acumulado en el contexto de la institución formadora de maestros que generalmente no se socializa y difunde entre los formadores, investigadores e interesados en la formación de docentes.

A partir de ello, surge la preocupación de entender los significados que para el formador tiene el acompañamiento y cómo “hace” experiencia para concretar esta práctica atribuida por el Plan de Estudios 2012 en las Licenciaturas en educación preescolar y preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, de la ENVM.

Es importante señalar que la construcción de este apartado consistió en “ir tras las huellas” del tema que se pretendía investigar, contribuyó a determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encontró en el momento de realizar el proyecto de investigación y los estudios realizados (Zabalza, 2011). Esto facilitó la delimitación del problema y el objeto de estudio por investigar, así como la construcción del marco teórico y la metodología de investigación. En adelante se plantean dichos fundamentos.

1.3 Pregunta general de investigación

¿Qué experiencias formativas tiene el formador de docentes en el proceso de acompañar la formación práctica de futuros docentes de 7° y 8° semestres de las Licenciaturas que oferta la ENVM?

1.3.1 Preguntas específicas

¿Cómo los formadores de docentes construyen sus trayectorias formativas?

¿Qué significa para el formador de docentes el acompañamiento de la formación práctica de los futuros docentes?

¿Qué saberes de la experiencia utiliza el formador de docentes en el proceso de acompañamiento de la formación práctica de futuros docentes?

¿Cómo los formadores forman y se forman a partir del proceso de acompañar a futuros docentes?

¿Cuáles son las condiciones institucionales del acompañamiento de la formación práctica de los futuros docentes?

1.4 Objetivo general

Comprender las experiencias formativas del formador de docentes de la ENVM en el proceso de acompañar a futuros docentes de 7° y 8° semestres.

1.4.1 Objetivos específicos.

Describir las trayectorias de formación de los formadores de docentes.

Comprender los significados que han construido los formadores de docentes en el acompañamiento de la formación práctica de los futuros docentes.

Analizar las experiencias formativas del formador de docentes al acompañar en el contexto de las prácticas profesionales a los futuros docentes.

Analizar las condiciones institucionales del proceso de acompañamiento de los futuros docentes.

1.5 Marco teórico

En este apartado se construye el marco teórico, los supuestos epistemológicos que permitieron complejizar la mirada y focalizar el análisis sobre elementos significativos del área temática que se trabajó; los bloques teóricos que sostienen la estructura argumentativa de la investigación fueron emergiendo desde el inicio y durante el proceso hasta la culminación del presente informe. La búsqueda y

relectura permanente sobre el tema de estudio facilitó la formulación de los objetivos de investigación, la selección de una metodología válida para responder a esos objetivos, la evidencia empírica y la interpretación de la misma (Sautu, 2005).

El tema sobre los formadores de docentes ha sido poco tratado (Marcelo, 2002; Arredondo, 2007, Mercado, 2013). Vaillant (2002), señala que son raras las investigaciones que intentan estudiar la dinámica del “oficio de formador”; así como poca es la investigación desarrollada sobre la formación práctica de futuros docentes en acompañamiento en el último año de estudios para profesor de educación preescolar y primaria.

Zabalza (2011) advierte que el *prácticum* es una especie de caja negra, porque no sabemos qué y cómo aprenden los futuros docentes, los formadores de docentes al parecer se empeñan más en organizar esta experiencia que en planificar su contenido y su fundamento.

Vaillant (2002) agrega que los formadores de docentes deben preocuparse por las prácticas como componente formativo por varias razones: la investigación tanto en América Latina como a nivel internacional, muestra que los docentes reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación; sin embargo, son escasas las investigaciones que brindan información acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen. También señala que las prácticas de enseñanza constituyen uno de los componentes más destacados de la formación inicial de docentes, pues permiten establecer relaciones entre los centros educativos y los Institutos de Formación.

De ahí que la implantación del Plan de Estudios 2012 en la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, se constituyó en una oportunidad para producir conocimiento sobre las experiencias formativas que tiene el formador en el proceso de enseñar a aprender a enseñar; cuando el acompañamiento aparece como categoría central en

las pedagogías de las reformas curriculares y la gestión del conocimiento en las escuelas; aunque las directrices para regular la carrera docente las contradigan Jiménez (2017).

Se consideró que investigar el acompañamiento para la formación práctica en el último año, que es la etapa previa al egreso de los estudios de licenciatura, podía aportar conocimientos tanto para la comprensión de este fenómeno educativo en el escenario de una nueva realidad, como para el campo de la intervención educativa.

1.5.1 Formación y experiencia

En esta investigación la formación se concibe con Honoré (1980) como “La capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (p. 20). La formación no es algo que ya se posee sino que es una función que se cultiva y que se puede desarrollar, un proceso evolutivo continuo destinado a desarrollarse a lo largo de la existencia, es decir, la formación es un asunto de existencialidad. Existir significa nacer, encontrarse, hallarse, “ser o estar en formación es una manera de decir existir, develando la condición misma de la existencia y actuar de manera formativa o sea -formarse- es abrirse a la existencia a partir de ella misma y en el mundo, particularmente en el otro”.

Es decir, la formación entendida como una atribución de la existencialidad significa que el hombre es el único que tiene posibilidad de optar y actuar sobre sí mismo, del sujeto que tiene posibilidad de decisión, de acción y de palabra. Formarse es, para Honoré (1980) comprometerse a hacer un camino, andando, que escapa a toda posibilidad de cierre o clausura. La formación como la existencia se cierran con la muerte, en este sentido, la formación significa entonces comprometerse durante el largo recorrido de la existencia con la palabra y con la acción en y a través del trabajo posible sobre sí mismo.

En este estudio se hace referencia a la formación del formador de docentes, que ante la carencia de una institución específica que le forme para el ejercicio de la docencia en la escuela normal, busca aprender en la práctica misma de formar y de las opciones de habilitación profesional que toma; Vaillant (2002) señala que hablar de formador es asumir un concepto de dispersión semántica. Para acotarlo, en primer lugar, entiende que formador es sinónimo de docente, formación de formadores abarcaría todo el campo de conocimiento que se entiende por formación del profesorado en sus diferentes niveles educativos. En segundo lugar, se puede entender al formador como el profesional que forma a los docentes, en este caso, refiere a la formación de los profesores que en la actualidad forman a los docentes en diferentes niveles educativos.

En la formación inicial, los formadores de formadores son aquellos profesionales encargados de desarrollar un curriculum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar a futuros docentes. Un caso especial de la denominación anterior, lo constituirían aquellos profesionales de la enseñanza que participan en la formación inicial de docentes como tutores de prácticas. En este estudio nos referimos al formador de docentes para incluir a aquellos profesionales que asesoran y supervisan a los futuros docentes en el último año de estudios de las licenciaturas en educación normal.

Al ser el propio ejercicio de formar docentes el ámbito principal en que el formador adquiere su saber es necesario recuperar su experiencia. En esta investigación se considera una concepción de la experiencia desde los abordajes que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados a través de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva. El estudio se basa en los enfoques de Dewey (2000), Honoré (1980), Delory Momberger (2014) y Larrosa (2003), aunque cada uno pone el acento en distintos aspectos del campo educativo, apuntan a componentes de subjetividad, reflexividad y transformación.

Dewey (2000) plantea el aprendizaje experiencial desde la perspectiva democrática y progresista; la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con los ambientes físicos y sociales, toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto y la influencia mutua que se genera entre ambos. Este autor sostiene que la experiencia supone una especial relación entre actividad y pasividad, peculiarmente combinados; en el aspecto activo la experiencia va asociada a un hacer inicial, a un experimentar, para ver qué efectos nos producen, en el lado pasivo es *sufrir* o *padecer* las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez. Esto significa que la práctica, las acciones en que te implicas, el mundo en el que estás activamente inmerso te da lecciones y te permite pensar sobre lo que significa lo que has hecho. Dewey (2013) afirma que:

Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. El hacer es un ensayar, un experimento y el sufrir se convierte en instrucción (p. 27).

Dos principios guían la teoría de la experiencia, el de continuidad, lo cual significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después; remite a un proceso continuo de la experiencia entre pasado, presente y futuro. La interacción es el segundo principio esencial para interpretar una experiencia en su función y fuerza educativa.

En los aportes de Honoré (1980) encontramos que la experiencia está en el movimiento “exterioridad-interioridad-exterioridad”, que la práctica es un punto de partida de la experiencia, que se apoya tanto de la acción como sobre el pensamiento y es por la vía de la reflexión del espacio y tiempo vividos que aclaramos, ponemos en forma, establecemos nuevas relaciones y extraemos algo de la ganga subjetiva.

Por su parte, Delory-Mombenger (2014) señala que la experiencia es la que se tiene, la que uno desprende de las experiencias que ha tenido; es una forma de

adquisición del saber y de la competencia distintas de las maneras académica y teórica, donde se valora la dimensión de la práctica; tiene que ver con lo que cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos, conocemos. Plantea que la relación del formador y formado es una relación “de persona a persona” y, por tanto, de “universo de experiencia” a “universo de experiencia”; agrega que es un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones, tiene que ver con la subjetivación de lo vivido y con lo individual y, por tanto, la experiencia, en tanto movimiento de subjetivación de lo vivido, es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia, y participa tanto en la imagen como en el sentimiento de “ser sí-mismo”.

Delory-Mombenger (2014) señala a su vez que no cesamos de *biografiar* lo que vivimos inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia y sobre todo, de darle una forma y un sentido en la historia que no paramos de escribir de nuestra vida; esta metabolización de la experiencia surge de un proceso de reflexividad. A lo largo de las situaciones y acontecimientos que viven los individuos van constituyendo una “reserva de conocimientos disponibles” que utilizan como sistema de interpretación de experiencias pasadas y presentes e influye en la manera en que se anticipan y construyen las experiencias que están por venir. Estos *saberes de la experiencia* son, según Delory-Mombenger (2014) inscritos en los trayectos de las biografías individuales.

Recupera de Altheit el concepto de *biograficidad* para explicar la capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya habíamos tenido; es el código personal desde el cual “leemos” y “hablamos” de las experiencias nuevas, es a través de él que las “apropiamos”; es un trabajo sobre sí mismo para darse una *forma propia*.

Sostiene que no todas nuestras experiencias son vividas personal u originariamente, muchas de ellas tienen un origen social y son transmitidas por otras personas o por instituciones socializadoras. Sobre la transmisión de la experiencia la autora señala que ésta tiene que ver con la mediación de la palabra, en particular con el relato; cuando un profesional narra su experiencia no lo hace enumerando sus saberes en abstracto, las competencias que supone, sino relatando, narrando situaciones, episodios de su vida y de su práctica profesional, en los que tales saberes y competencias están involucradas. La experiencia es “tomada” en una historia y es esta configuración narrativa de la experiencia la que abre su transmisibilidad y su apropiación.

Pero ¿cuál es el modo en que es recibido el discurso del otro?, en la narración del otro yo capto prioritariamente los motivos, las situaciones que pueden ser integradas a mi propio mundo de experiencia. Me apropio, hago míos los índices que se ajustan y que ajusto a mi biografía personal.

La autora agrega que todo aprendizaje es socialmente situado y socialmente construido, pero sólo hay aprendizaje inscrito en la singularidad de una biografía: es en el complejo de relaciones y de representaciones recíprocas que unen por una parte las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otra, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación que se juegan los procesos de aprendizaje.

Los aportes de Contreras y Pérez de Lara (2013) permiten reconocer que una experiencia lo es en la medida que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que sucede, sino algo que se tiene, que “se hace”; citan a Larrosa quien lo ha expresado así: “La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega”. La experiencia acoge una idea receptiva, pero es condición de la experiencia estar

implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone. Guzmán y Saucedo (2015) agregan al respecto, que las experiencias se alimentan por el cúmulo de vivencias que las personas tienen en sus participaciones a través de los distintos contextos de práctica en los que transitan.

A partir de lo anterior, se puede señalar que cada uno tiene una manera propia de vivir un momento y un espacio. Cada quien vive una situación como personal, razón por la cual es considerada, experiencia singular, en virtud de que cada uno vincula esa situación consigo mismo y con su historia. Esta perspectiva abre la mirada y el análisis de la dimensión subjetiva de la acción, ya que se entiende a la experiencia como una construcción propia en la que los sujetos conceden significado a su actividad y a los acontecimientos vividos. Si bien la experiencia es singular, ésta es también una construcción intersubjetiva, se construye en la relación con otras personas.

La experiencia es reflexiva porque no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y acontecimientos, sino a “lo que nos pasa” a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos. Cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que experimentamos, es decir, biografiamos, damos forma y otorgamos sentido por la vía de la reflexividad a lo vivido para convertirlo en recursos experienciales; al reflexionar resignificamos la relación cualitativa con el mundo, se reflexiona con el fondo de lo ya sabido, pero también con lo que se está por experimentar; en este sentido, las experiencias son formativas cuando nos construimos a partir de las mismas.

Las experiencias forman y transforman, esto ocurre cuando un acontecimiento impacta en la persona, después del cual ya no es la misma. También tiene que ver en la relación con los demás, de modo que tiene un efecto en el vínculo que establecemos con otros; además, su carácter transformador no solo refiere a las

relaciones entre el individuo y el medio ambiente sino tiene que ver con el sentido temporal, en la medida en que una experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después, como “proceso continuo” entre el pasado, presente y futuro.

1.5.2 Las prácticas profesionales en acompañamiento

Ahora bien, nuestro interés en este estudio es la experiencia que tiene o “que hace” el formador de docentes en el proceso de acompañar a futuros docentes en sus prácticas profesionales, en este sentido, asumimos el acompañamiento como parte del proceso de la formación inicial docente.

En un documento de la supervisión que aparece en SEP (2006), se señala que “el acompañamiento que realiza la supervisión se basa en el intercambio profesional y consiste en el apoyo académico diferenciado que ofrece a las escuelas de acuerdo con su contexto, experiencias, condiciones y necesidades particulares de apoyo, para la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 51). Luego este término es utilizado en otros documentos normativos de educación básica; en el proceso de evaluación de los alumnos y en el papel del asesor técnico pedagógico. En otros países también es utilizado para quien ofrece asesoría a los docentes noveles en su proceso de inserción a la docencia (Vezub y Alliaud, 2012). Jiménez (2017) señala que el acompañamiento aparece como categoría central en las pedagogías de las reformas curriculares y la gestión del conocimiento en las escuelas; aunque las directrices para regular la carrera docente las contradigan.

En educación normal diferentes documentos que integran el Plan de estudios 2012 realizan planteamientos sobre lo que implica el acompañamiento, en el documento *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*, se plantea que el acompañamiento del docente promueve la responsabilidad del estudiante para decidir y actuar de manera autónoma durante sus prácticas en el aula y en la

escuela. También aparece como una función para el formador de docentes en el trayecto de prácticas profesionales, en el que las tareas específicas se proponen para cada semestre, en el último año de la carrera tiene como propósito contribuir a concretar las competencias del futuro docente (SEP, 2012). En este proceso deberá recuperar sus experiencias y construir diferentes estrategias que le permitan mejorar su docencia de manera permanente, de ahí que una de las tareas del formador será la de enseñarle a reflexionar sobre sus prácticas profesionales. Yurén (en SEP, 2012) señala que el acompañamiento es concebido en términos generales asemejándolo a la noción de tutoría:

No es la simple etiqueta que le otorga a los docentes que participan en el proceso de formación inicial, por tanto, no es la figura tradicional del centro de saber, que posee todas las respuestas, cuya función es la de transmitir el conocimiento. Contrario a esto, el tutor comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad, e incluye al sujeto en esa vía -que es una forma de praxis- como en una cadena de filiación. Desde esta perspectiva, al docente se le llama “tutor”, no porque ejerza la tutela del desvalido, sino porque ejerce la función de referente destituible.

El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educado puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. Es a veces fiel a la balanza, es a veces cómplice de la trasgresión del estudiante, de las rupturas con los dogmas o cuasidogmas, de sus desobediencias con respecto a las normas metodológicas o supuestos inamovibles, es a veces dirección, que pone por delante saberes construidos que abren el apetito del saber y a veces retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, lo inédito (p. 23).

Bajo esta perspectiva, el formador debería transitar de ser asesor a acompañante. En esta nueva propuesta al asemejarse su papel a la de un tutor, se convierte en apoyo para recrear y resignificar la docencia. Al proponerse como un referente destituible, le implica un papel menos directivo en la formación del futuro docente, proceso que abre a este último la oportunidad de ser artífice de su formación. Desde

esta perspectiva, se atribuye al formador de docentes la función de acompañante, como una nueva práctica de formación en Educación Normal.

Ardoino (en León y Lugo, 2015) plantea desde un significado semántico, que acompañar significa: “unirse a alguien para ir donde él va al mismo tiempo que con él” (p.8). Para este autor, acompañar implica un proceso en tres vías, de relación, tiempo y espacio; lo que supone una relación intersubjetiva, entre sujetos. Estas bases remiten a pensar el acompañamiento como un proceso relacional, constructivo y reflexivo en el que el formador y el futuro docente se forman; Navia y Villareal (2014) señalan que al entrar en proceso formativo, el acompañante, poco a poco se va haciendo cargo de su propia formación, pero a su vez, puede promover en el proceso de acompañamiento, que los profesores (en este caso, futuros docentes) al interactuar y compartir su experiencia formativa, se conviertan en actores y autores de su formación; siempre que las personas se impliquen fuertemente en el proceso de su formación (Magnan, 1997).

El acompañamiento se orienta bajo un modelo de formación del docente reflexivo, motivo por el cual es necesario tratar lo referente a la formación docente bajo el modelo de profesional reflexivo. Entre los autores consultados, Zeichner (citado en Blanco, 1990) señala que formar futuros docentes implica ayudarlos a “internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo, ayudarlos a responsabilizarse de su propio desarrollo personal” (p. 389). Schön (1992), hace el planteamiento de los tres procesos de epistemología de la práctica (conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción), que ha supuesto un cambio en la conceptualización del conocimiento en y para la enseñanza e implica un referente para repensar las propuestas formativas que se implementan.

Navia (2004) señala que para distinguir el rol del docente como acompañante es importante conocer el contexto en el cual están inmersos los procesos académicos

y de acompañamiento. En este sentido, resulta útil recuperar el concepto de dispositivo para comprender la posición que ocupa el acompañamiento en la institución y en los proyectos académicos, y a partir de él recuperar una mirada más global de las prácticas que se ponen en juego en torno a una propuesta curricular específica y a su interrelación con la propuesta institucional, y, más aún, con la cultura institucional en la cual se desenvuelven, construyen, reproducen y transforman estas prácticas. El dispositivo es concebido por Foucault (en Agamben, 2011) como:

Un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho... El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] son estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (p. 1).

En este sentido, el dispositivo es una red de elementos, tiene una función estratégica inscrita en relaciones de fuerza para sostener tipos de saber; resulta del cruzamiento de relaciones de poder y saber. Este concepto será utilizado para analizar las relaciones que el formador de docentes y el futuro docente establecen con el saber en el proceso de acompañamiento y cómo dichas relaciones los conduce a ciertos procesos de subjetivación. Souto (2009) señala que el dispositivo es un artificio, una invención del formador que a la vez dispone ciertas cosas y pone en disponibilidad, que articula componentes diversos y variados con una intencionalidad de ayudar a la formación; pensar las acciones de la formación en términos de dispositivo pone en manos del formador su creación e invención, y en manos de los sujetos en formación el ejercicio autónomo de su formación, de esa dinámica de desarrollo profesional personal, trabaja para la autorización de los sujetos y el ejercicio consciente de su acto-poder.

Bajo estos planteamientos, el acompañamiento es un dispositivo de formación, Freire (2014) lo define como un “proceso en que quien forma se forma y reforma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (p. 25), por ello, el formador de docentes será analizado como un sujeto que crea y forma parte del dispositivo de acompañamiento.

Desde esa perspectiva, se recupera a Vaillant (2002) quien señala que los formadores deberían planificar adecuadamente las prácticas para que éstas se conviertan en una ocasión para aprender y para que sean un componente fundamental de la formación profesional. Alude a Schön para agregar que un *prácticum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica.

Pero ¿qué son las prácticas? Zeichner (citado en Vaillant y Marcelo, 2001) define las prácticas de enseñanza como:

Todas las variedades de observación y de experiencia docente en un programa de formación inicial del profesorado: experiencias de campo que preceden el trabajo en cursos académicos, las experiencias tempranas y las prácticas de enseñanza y los procesos de iniciación (p. 19-20).

Por su parte, Pérez Gómez (citado en Quecedo, 1999) entiende la práctica como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones, quedando integrados teoría y práctica.

Estos aportes permiten señalar que el acompañamiento es una relación entre personas, en la cual una de ellas posee una competencia profesional para enseñar o acompañar a otro que requiere de competencia, en este caso, el formador de docentes acompaña al futuro docente para que éste construya su pensamiento

práctico, aquel que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad (Pérez Gómez, 1999).

1.6 Metodología de investigación

La metodología de investigación discute los fundamentos epistemológicos del conocimiento, el papel de los valores, el papel de la teoría y su vinculación con lo empírico, la definición y validez o aceptabilidad del recorte de la realidad, el uso y el papel que juega la deducción o inducción, cuestiones de verificación y falsación y los contenidos y alcances de la explicación e interpretación y las diferencias y superposiciones entre los niveles macro y microsociales (Sautu, 2005).

Para captar lo que ocurría en el ámbito social de estudio, comprender lo que estaba pasando en los procesos de formación de los docentes de la ENVM y analizar parte de su biografía, de su historia y de sus interacciones dentro de su mundo social, se definen los fundamentos que sustentan la investigación.

1.6.1 Alcance comprensivo

Este estudio tiene un alcance comprensivo; según Mardones y Ursua (1996) Droysen fue el primero que realizó la distinción entre *explicación* y *comprensión* (en alemán *Erklären* y *Verstehen*) con la intención de fundamentar el método de la historia, en contraposición al de la física-matemática, explicar; desde entonces el término "*Verstehen*", comprender, representa una concepción metodológica de las ciencias humanas.

Según Mardones y Ursua (1996) el término comprender varía y tiene énfasis diversos, para Simmel (citado en Mardones y Ursua, 1996), la *comprensión* tiene una resonancia psicológica, es una forma de empatía o identificación afectivo mental que reactualiza la atmósfera espiritual, los sentimientos, los motivos, los

valores y los pensamientos de sus objetos de estudio. En el caso de este estudio, remite a la identificación que se produce con los formadores de docentes durante la realización de la entrevista. Realizarla en cuatro tiempos fue la manera de establecer empatía y la recuperación de datos lo más detallados posible. Según Dilthey en este proceso se produce una unidad sujeto-objeto que permite la *comprensión desde dentro* de los fenómenos históricos sociales, humanos.

Ricoeur (1995) señala “lo que se ha de comprender en un relato no es en primer lugar al que habla detrás del texto, sino aquello de lo que se habla, la cosa del texto, el tipo de mundo que la obra despliega de alguna manera delante del texto” (p. 100). Es el texto el que descubre las dimensiones de ese mundo posible. En la comprensión se capta y entiende las formas de expresión en que es transmitida la experiencia de los sujetos. La expresión de los formadores se capta en las entrevistas realizadas, este proceso comprensivo inicia desde el momento en que es realizado el trabajo de campo y en el largo proceso de análisis de la entrevista como texto.

En sus narraciones los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría, es decir, la narrativa estructura la experiencia y los relatos son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla (Suárez, 2017).

Desde esta perspectiva, el interés en esta investigación es comprender cómo los formadores de docentes dan significado a su mundo y las experiencias que tienen en él (Bolívar, Domingo, y Molina, 2005). El significado de una vivencia es en realidad una autointerpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una nueva experiencia (Schütz, 1993). La intención de este estudio es comprender las experiencias de subjetivación que han producido estos docentes a lo largo de su trayectoria formativa al interactuar con las personas y objetos de su mundo social,

y los sentidos de sus prácticas situadas, específicamente como acompañantes de futuros docentes.

1.6.2 Perspectiva narrativa

A partir de lo anterior, el estudio de las experiencias formativas de los formadores exige un enfoque epistémico que permita recuperar las interpretaciones que hacen de sus experiencias desde la dimensión temporal, acerca de su pasado y de los proyectos de su actividad específica como acompañantes de futuros docentes; en este sentido, se optó por la investigación biográfico-narrativa, la cual según Bolívar Domínguez y Fernández (2001) puede ser comprendida como una subárea del amplio paraguas de “investigación cualitativa”, más específicamente como investigación experiencial. Esta perspectiva estudia la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo; lo cual remite a “la concepción de que la educación es la construcción y re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin, 2009 p.12), estos autores agregan que si los individuos acceden a su vida narrativamente, entonces, la comprensión de la condición humana se debe estudiar de manera narrativa.

Bolívar *et al.*, (2001) distinguen distintas líneas de investigación narrativa: (auto) biografía, historia/ relato de vida, historia de vida y formación y narrativas biográficas: ciclos y trayectorias. En esta investigación se ha considerado el “relato de vida”, su objetivo es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras); el relato de vida es la expresión oral de la propia vida o de unos fragmentos de ella, normalmente a requerimiento del investigador. La intención de esta línea de investigación es captar mediante qué mecanismos y qué procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada y cómo tratan de acomodarse

a esa situación. El relato de vida se constituye en un instrumento de adquisición de conocimientos prácticos, con la condición de orientarlo hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado (Bertaux, 2005).

Denzin (en Bertaux, 1980) propone una distinción entre *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida). Con el primero de estos términos, designa la historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido. En cuanto al término de “historia de vida” Denzin propone reservarlo sobre los estudios de casos de una persona determinada, incluyendo no solo su relato de vida, sino otra clase de documentos. Los relatos de vida permiten develar las experiencias subjetivas de los participantes en el proceso de investigación, a partir de contar episodios de la experiencia vivida.

Según Thompson (citado en Bolívar, *et al.*, 2001) la investigación narrativa, en la mayoría de situaciones y contextos, se configura como un *estudio de caso* (individual o grupal). Al respecto Stake (citado en Bolívar, *et al.*, 2001), señala que el estudio de caso no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. En este trabajo se optó por el *estudio de caso colectivo* (Bolívar, *et al.*, 2001), integrado por el grupo de formadores de docentes que acompañan la formación práctica de futuros docentes en el último de estudios de la escuela normal.

Bolívar *et al.* (2001) refiere que generalmente en la reconstrucción analítica de trayectorias las dimensiones que se plantean relevantes, considera *acontecimientos de la vida privada* como: origen y situaciones familiares, personas con influencia, matrimonio y otros incidentes críticos. Con relación a los *acontecimientos de la vida profesional* se construyeron las siguientes: experiencia escolar, elección de la carrera y formación inicial docente, proceso de inserción a la docencia, experiencias

de formación como docentes de educación preescolar/primaria, ingreso a la ENVM y cómo se convirtieron en acompañantes de futuros docentes.

Desde una perspectiva contextual se han considerado sucesos de la historia de la ENVM que han marcado de alguna manera la vida profesional de cada uno de los profesores. Igualmente se consideraron aspectos de la historia colectiva, que afectan a cada generación, las cuales se vieron reflejados en la biografía particular de los profesores. Algunos de estos acontecimientos son: fundación de la ENVM, conflictos organizativos de las escuelas y proyectos realizados. Respecto a los acontecimientos macrosociales se tomaron en cuenta, entre otras situaciones: las reformas curriculares y las decisiones político-administrativas que afectaron al colectivo profesional.

Se optó por un diseño de relatos paralelos; para superar la visión particularista, se plateó recoger múltiples relatos paralelos Pujadas (citado en Bolívar, *et al.*, 2001) referidos a un mismo grupo profesional, en este caso de los formadores de docentes, que permitiera un tratamiento conjunto sobre el tema de las experiencias formativas en el proceso de acompañar la formación práctica de los futuros docentes. Esto permitió establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías.

El estudio se inscribe en la investigación cualitativa; según Taylor y Bogdan (2010), desde planteamientos antropológicos, es la que permite obtener datos descriptivos de las palabras habladas o escritas de las personas y de su conducta observable. En este sentido, para descubrir lo que acontece cotidianamente es necesario obtener datos significativos de la forma más descriptiva posible, a fin de indagar cómo los distintos actores construyen la realidad social mediante la interacción con otros miembros de su grupo social, teniendo en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los por qué y para qué de sus acciones y situaciones.

Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que no existe “una” investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico y contenido. En esta investigación el nivel ontológico, se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma; en el plano epistemológico, asume una vía inductiva, parte de la realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior. En el plano metodológico, el diseño tiene un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se pueden recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

El tipo de técnicas utilizadas permite recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones y una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta, objeto de investigación, con relación al contenido, se recupera la del campo educativo, específicamente la formación del formador de docentes.

1.6.3 Trabajo de campo

Los sujetos de esta investigación son los formadores de docentes que han asesorado el séptimo y octavo semestres de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, preescolar y primaria intercultural bilingüe del plan de estudios 2012, en la ENVM.

Para recopilar la información empírica se recurrió a la entrevista biográfica, según Bolívar *et al.*, (2001), una entrevista biográfica puede llamarse también narrativa, a medida que un entrevistado es inducido a que construya la narración de su vida; Bertaux (2005), señala que la entrevista narrativa consiste en la reconstrucción realizada por el sujeto entrevistado de toda o parte de su vida, a través de una *línea de vida* basada en la sucesión de hechos y situaciones en la vida de las personas.

Se realizó “una” entrevista narrativa en profundidad (Taylor, 2010; Bolívar et al., 2001) que se desarrolló a través de un ciclo sucesivo, *con cuatro tiempos* para la obtención de la información sobre dos focos de interés: la trayectoria formativa y la función de asesoría y acompañamiento como formador de docentes en 7° y 8° semestres en la ENVM; se elaboró un guión de entrevista a modo de listado de temas y preguntas que surgieron acerca del tema de estudio, su modo de funcionar y su contexto de acción, el cual se tuvo al alcance de la mano sobre el escritorio para su eventual consulta. Se aprovecharon oportunidades para pedirles que se extendieran sobre los puntos que formaban parte de la guía de entrevista.

El primer momento de la recopilación de información, consistió en dialogar con los informantes a fin de negociar la posibilidad de ser entrevistados, aunque con alguna resistencia inicial por sus múltiples actividades, los cuatro encargados de práctica profesional accedieron a participar en el estudio. Además, parece que mi papel como formador de docentes y colega limitó inicialmente la apertura a narrar sus experiencias relativas a sus prácticas de acompañamiento, pero en los sucesivos encuentros fueron relatándolas con más confianza.

La duración de las grabaciones fueron de una hora a una hora y media; se transcribieron lo más fielmente posible, considerando los silencios y las entonaciones, enriqueciendo con las notas que se recuperaron durante las entrevistas en relación con las actitudes respecto al tema de la entrevista.

Entre una y otra entrevista se realizó una especie de interanálisis. Ya que se había transcrito el texto se hacía una valoración, buscando puntos oscuros o “en blanco” que no quedaban conectados, elementos que faltaban para comprender las trayectorias (Bolívar et al., 2001) de los formadores y la manera en que vivían los procesos de acompañamiento a los futuros docentes, que serían cuestiones a plantear en la entrevista posterior para que fueran completados; esto tuvo como función sacar partido al ciclo de entrevistas, para la preparación entre una y otra.

Pese a ello, cuando se advirtieron vacíos en el material empírico sobre algún tema se recurrió a completar la información con los formadores en entrevistas informales, quienes tuvieron la disposición de compartirla, por ello cobró relevancia que tuviera los informantes “a la mano”. El periodo en el que se realizaron las entrevistas fue de abril de 2015 a noviembre de 2016.

Por las múltiples actividades de los informantes y de los espacios y tiempos disponibles del investigador y de los sujetos de estudio, las entrevistas se llevaron a cabo en el domicilio y en los cubículos de los informantes y del investigador. Sólo una de éstas se llevó a cabo en un aula de la ENVM. En dos sesiones de entrevista no hubo interrupciones, en las demás se originaron por la irrupción de docentes, de familiares, el teléfono celular de un informante y el ruido que genera el movimiento de las sillas durante el aseo de las aulas.

1.6.4. Análisis del material empírico

Bolívar *et al.*, (2001) señalan que una de las metodologías apropiadas para el análisis de datos narrativos es el método de análisis de relato paralelo. Este método consiste en la realización de un análisis interpretativo, con enfoque inductivo de los datos narrados en dos formas: diacrónico o vertical/estudio de caso y sincrónico u horizontal/análisis comparativos.

Para llevar a cabo el estudio de caso, se analizó cada relato como historia individual, rescatando cada una de las trayectorias de los formadores de docentes. Para iniciar la producción de textos interpretativos se elaboró el biograma de cada informante (Veáse anexo 1), el cual es una forma inicial de análisis de un relato mediante la elaboración de un mapa de su trayectoria, que conjuga los acontecimientos y la cronología. Este análisis permitió representar la trayectoria individual como encadenamiento cronológico de situaciones administrativas, compromisos institucionales adquiridos, destinos ocupados, así como otros acontecimientos de

relevancia experimentados a lo largo de la vida y de la carrera (Bolívar, *et al.*, 2001). El proceso de interpretación comenzó muy pronto y se desarrolló simultáneamente a la recopilación del material empírico.

Durante el proceso de análisis se encontró que las trayectorias se habían analizado desde distintas vertientes, como trayectorias sociales y profesionales; sin embargo, el posicionamiento teórico asumido desde los aportes de Bourdieu (1977) y Honoré (1980) permitió considerarlas en este trabajo como trayectoria formativa, entendida como un itinerario en situación, que acontece entre agentes e instituciones, atraviesa espacios y lugares compartidos intersubjetivamente. La intención fue conocer los procesos informales y formales en los que participaron los formadores de docentes en cualquier ámbito de su existencia, que han producido alguna significación en su formación; es así que cobraron relevancia los hechos, circunstancias y reflexiones que los movió a su formación. A partir de esta perspectiva se realizó la reconstrucción analítica que se presenta en este informe.

Para reconstruir la historia de cada formador como caso individual, los biogramas permitieron el análisis de las formas estructurales de los relatos de vida, éstos sirvieron de base para identificar los acontecimientos significativos experimentados en el itinerario de cada formador y construir la secuencia temporal de las situaciones que para ellos fueron significativas. Para identificar algunos momentos relevantes de los recorridos individuales se les dio a conocer a los informantes para que hicieran alguna corrección o agregado. La reconstrucción de sus trayectorias se realizó a partir de leer y releer el material empírico a fin de interpretar lo que les aconteció o les dejó huella en la relación entre su vida privada, su vida profesional y el sistema social.

Con base en ello, se definieron los temas comunes que orientaron el análisis vertical, estos temas se revisaron constantemente y se replantearon a fin de que dieran cuenta del itinerario que siguieron estos docentes hasta convertirse en

formadores de docentes, quedando las siguientes: 1) experiencia familiar 2) experiencia escolar, 3) elección de la carrera y formación inicial docente 4) inserción laboral, 5) experiencia en preescolar/primaria 6) ingreso como formadores de docentes. Después de realizar esta construcción, se encontró que la mayoría de estas dimensiones de acontecimientos de la vida privada y profesional de los docentes, se han considerado en la mayoría de los estudios sobre las trayectorias (Bolívar, *et al.* 2001).

La reconstrucción analítica de las trayectorias fue tomando sentido en la medida que se leía y releía el material empírico y luego se recurría a fuentes bibliográficas que han analizado trayectorias; las auto reflexiones que surgían de la propia trayectoria formativa ayudaban a entender los casos y poco a poco fue cobrando sentido cada itinerario, de modo que se le dio un título que representara la trayectoria reconstruida.

Para realizar el análisis horizontal, se enmarcaron como respuestas categóricas las cuestiones de la investigación. Para ello, se clasificaron, compararon y sintetizaron por medio de categorías de análisis de contenido. La comparación de cada relato de vida de formación de los formadores de docentes abrió la posibilidad de ver los patrones recurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias, lo que permitió realizar una triangulación interactiva de los relatos que eran sobre el mismo tema Denzin (citado en Bolívar *et al.*, 2001).

Al realizarse la investigación sobre dos focos de interés: la trayectoria formativa y la función de asesoría y acompañamiento; el análisis del segundo momento consistió en la identificación de patrones recurrentes, en la construcción de temas comunes que fueron surgiendo del material empírico que dieron pauta a la emergencia de categorías analíticas.

Para realizar este análisis se recuperaron los aportes de la estrategia de análisis que propone Bertely (2004), el proceso seguido fue el siguiente: se organizó la información en tres columnas, en la primera se numeraron todos los renglones del dato empírico a fin de facilitar la codificación de los fragmentos de entrevista, en la segunda columna se inscribió el dato empírico y la tercera columna se destinó para la interpretación, en la cual se realizaron preguntas, inferencias, conjeturas y se subrayaron los patrones emergentes, para ubicar y definir –de modo tentativo- las categorías de análisis que estuvieron en permanente construcción.

Interpretar implicó dar significado a los datos, en un proceso de reconstruir, trasladar o encajar piezas, en un buen bricolaje; interpretar como defiende Denzin en Bolívar, *et al.* (2001) es un *arte*, más que una serie de pasos a seguir. Desde esta perspectiva, las categorías que se construyeron no fueron inducidas directamente de los datos, sino que éstos se analizaron con “ojo ilustrado” (Eisner, 1998). Con base en este esfuerzo intelectual, se elaboró el primer listado tentativo de categorías y patrones, que se identificó a medida que avanzaba el análisis:

Tabla 2. Categorías y patrones emergentes 1.

Categorías	Patrones emergentes
Apropiación del Plan y programas de estudio.	Entender el Plan y programa de estudios Coordinar otros cursos del Plan de estudios Dificultades para utilizar la investigación-acción Dominar los programas de estudios de la Normal y de primaria/preescolar Utilizar los conocimientos de los cursos del Plan de estudios
Supervisión/ Asesoría/Acompañamiento en situación y mediado por las TIC.	Conocimiento para la práctica Centrado en la competencia didáctica Preocupación por la enseñanza de la lectura y escritura y matemáticas Los rasgos del perfil de egreso como meta de la formación Comunicación verbal, no verbal y gráfica Demostraciones Conocimiento de los alumnos/ atención diferenciada

	Problemas con matemáticas Debilidades al ingresar a séptimo semestre Evaluación del futuro docente Registro del desempeño en diario y videograbación Lengua y cultura
Experiencia y formación académica.	Experiencia con otros planes de estudio. Ejemplos de educación preescolar/primaria Experiencia en educación básica Experiencia en otras instituciones Formación académica Aprendí otra vez
El contexto de formación de las prácticas profesionales.	Compromiso con el grupo de prácticas Las prácticas cotidianas de las escuelas El papel deseable del tutor El contexto de las escuelas Las expectativas sobre los tutores Diálogo con el tutor La escuela normal
Prácticas preactivas y postactivas.	La planificación didáctica La reflexión individual y colectiva sobre la práctica Usar las orientaciones de programas de estudio de básica El Documento recepcional
	Responsabilidad con la escuela. Compromiso y confianza con los estudiantes

Para visibilizar las recurrencias se fue organizando en cuadros comparativos donde se inscribió el número de renglones donde aparecía el material empírico (Véase anexo 2). Este fue un trabajo muy laborioso, que se realizó a medida que se leía y releían los relatos. Para el proceso fue importante aprendérselos casi de memoria, porque de ese modo podía hacer comparaciones y ubicar con mayor facilidad la inscripción de la información y empezar a realizar interpretaciones incipientes que fueron formando una trama argumental a medida que avanzó el análisis. Los fragmentos de los datos empíricos utilizados a lo largo del análisis se codificaron a partir de la inicial del pseudónimo del informante y de los renglones donde se ubican en la entrevista.

En este proceso de interpretación del material empírico se construyeron patrones recurrentes, temas comunes y divergentes que se sintetizaron por medio de categorías de análisis de contenido. La información se organizó a partir de las categorías que abarcaban el mayor número de patrones emergentes. Esto permitió contar con un conjunto de fragmentos empíricos, organizados de acuerdo con un cuerpo categorial propio. Este primer esfuerzo interpretativo tomó fuerza a medida que se establecía comunicación paralela con los hallazgos y conceptos producidos por otros autores; a partir de que se profundizaba el análisis se fueron reconfigurando los patrones y categorías y poco a poco se construyó la trama narrativa.

En este momento del proceso analítico se realizó la triangulación para poner en diálogo las categorías sociales, las del intérprete y las teóricas (Veáse anexo 3). Este ejercicio permitió establecer relaciones significativas que dieron sentido a los primeros escritos siguiendo un proceso donde las categorías no son presupuestas, sino *generadas* por pasos, que se fueron reconfigurando en el proceso de la construcción del informe.

En un largo proceso de análisis y comparación se recurrió a un proceso inductivo, que permite una “teorización” progresiva a partir de los materiales empíricos (Bolívar *et al.*, 2001); del esfuerzo interpretativo permanente la primera lista de categorías y patrones sufrió cambios significativos, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Categorías y patrones emergentes 2.

Categorías	Patrones emergentes
Significados del acompañamiento	Tensiones provocadas por los nuevos planteamientos curriculares “Analice cómo tenía que ser el acompañamiento” El perfil de egreso: “Concretar todas sus competencias es complejo” Lo que hago es revisar qué vieron en los programas Yo le he puesto más atención a español y a matemáticas

	Una de mis limitaciones, no dominar la investigación
Los saberes de la experiencia del formador en el acompañamiento.	La comunicación: <i>Les digo</i> Las demostraciones: el muñeco de ventrílocuo Atención diferenciada: trabaja uno más con los débiles El uso de las TIC
La Normal y las escuelas de prácticas profesionales, como contextos de formación	La organización de las prácticas profesionales La angustia de vivir "solo" el acompañamiento La vinculación con educación preescolar y primaria Una aproximación a la cultura escolar: el jardín de niños y la escuela primaria Las relaciones entre los actores educativos en las prácticas profesionales La relación entre el formador de docentes y el tutor La relación entre futuro docente y tutor

El análisis se realizó a partir de los documentos de análisis que se anexan, proceso que se fue reestructurando en la medida que avanzó el proceso de interpretación. El esfuerzo intelectual seguido implicó "unir" las diferentes piezas, de acuerdo con las categorías extraídas y el marco teórico, de modo que permitiera una comprensión "densa" e inteligible de las situaciones y vivencias construidas históricamente en el entrecruce entre procesos individuales y sociales.

La autorización a escribir la propia obra fue un proceso de grandes dificultades, la permanente adhesión a los posicionamientos de autores con los que se han mantenido ciertas identificaciones aparecían constantemente y ocupaban un lugar preeminente en los escritos iniciales. Habituada a usar esos discursos, no lograba en los primeros intentos asumir la autoría, aunque había realizado esfuerzos por construir categorías como intérprete, en el momento ganaba la teoría, aparecía entonces el constante reto de asumir el paradigma de investigación en la que me había inscrito para develar en una perspectiva comprensiva, cómo los formadores dan significado a su mundo y a las experiencias que tienen en él.

La autorreflexión del desempeño profesional, particularmente en la etapa del proceso de análisis del material empírico mientras se ejercía el papel de acompañante de futuros docentes de la licenciatura de preescolar, que corrió paralelo a la etapa más intensa de la elaboración de este informe, permitió develar la propia subjetividad, esto ayudó a avanzar en la interpretación de cómo los formadores de docentes experimentan su trabajo. Entonces lo relatado por otros fue tomando forma en la escritura. En ello se pudo comprender cómo el cruce entre las distintas narrativas biográficas individuales se ha empleado como medio para conocer la del grupo profesional, al triangularlo con las construcciones sociales compartidas por las vivencias comunes en los contextos de trabajo (Bolívar *et al.*, 2005).

En el momento de culminación del presente informe debo hacer explícita mi implicación en la construcción del objeto de estudio y apuntar que realicé ejercicios de distanciamiento desde que me planteé las primeras inquietudes investigativas y durante todo el proceso para dejar que tomara fuerza la interpretación del material empírico; indagar sobre un mundo social del que se forma parte ha resultado complejo; así que realizar el ejercicio de comprensión de mi propia trayectoria me permitió realizar la reconstrucción analítica de la trayectoria de los otros profesores, en un proceso que implicaba estudiar al otro y estudiarme y viceversa; con los primeros hallazgos pude advertir que el entretrejo de mi historia personal y los procesos sociohistóricos habían producido el recorrido singular que me llevó a tomar la decisión de ser formadora de docentes, encontré entonces que mi propia trayectoria no estaba tan alejada de lo vivido por los docentes de estudio.

Durante el análisis también fui develando mi propia subjetividad, en el que emergían los significados y prácticas de acompañamiento y al ejercer esta función durante este último año en que elaboré el informe, fue habitual entrar en procesos de visibilizar para mí lo que ya había advertido en los otros; entré en un proceso de *reflexividad, de mirar para mí como si fuese el mirar de otro*. Este proceso se

producía en distintos momentos al ejercer el acompañamiento en situación, proceso que me ayudó a la interpretación del material empírico e incluso me inspiró a reconfigurar mi propio papel como acompañante de futuros docentes.

La escritura de este informe se realizó en un largo proceso. De manera permanente se reflexionaba sobre lo documentado, tomaba notas cuando venía a mi mente alguna idea que contribuía a la interpretación del material empírico; aunque ya había recurrido a algunas estrategias de análisis, en la escritura era donde todo iba tomando forma; en un primer momento las interpretaciones sobrepasaban los fragmentos recuperados del material empírico y se volvía a cada página cuantas veces fuera necesario hasta que lo escrito formaba parte del hilo conductor que tejía la trama argumental.

A medida que avanzaba el proceso comprensivo del material empírico, se tuvo mayor facilidad en la elaboración de la tesis. La escritura se tornó menos compleja, fluían con mayor facilidad las ideas e interpretaciones, entonces podía adentrarme en el mundo de los significados que los formadores le daban a lo vivido y experimentado tanto en su trayectoria formativa como en lo que para ellos entrañaba su oficio de ser acompañantes de futuros docentes.

Además, la mirada crítica y las valiosas sugerencias de quienes me acompañaron desde el inicio de mis estudios de doctorado ayudó frecuentemente a focalizar aspectos que contribuían a la construcción del objeto de estudio. Otra situación que ayudó fue presentar los resultados parciales de la investigación tanto en los coloquios internos del DIIE como en congresos de investigación educativa. El ejercicio de comunicar a otros los hallazgos ayudó a realizar un esfuerzo intelectual que redundaba en la escritura de la tesis. Otro factor que influyó en el avance del proceso comprensivo fue la escucha atenta de los aportes de algunos autores en cada oportunidad que tenía de participar en eventos académicos, situación que también abrió la perspectiva en lo que escudriñaba y cómo podía hacerlo.

En la fase final de análisis, se realizó un esfuerzo intelectual para dar unidad de sentido a la trama argumentativa que hilvana los hallazgos de la tesis; paulatinamente se hicieron ajustes y fue cobrando forma cada capítulo y sobre todo el último, que poco a poco fue tomando su lugar, pues en un primer momento se había realizado un trabajo analítico más amplio, que se reconstruyó para encajar como una pieza que permitiera la comprensión de las condiciones y escenarios en las que se desarrolla el proceso de acompañamiento de los futuros docentes. Así que se reconfiguró la construcción de ese capítulo, para ello, se tomaron en cuenta las condiciones institucionales y las relaciones formativas que el formador establece sobre y con los agentes educativos centrales que participan en el proceso de acompañamiento: el futuro docente y el tutor de la escuela de prácticas. Quedando finalmente integradas las siguientes categorías y patrones:

Tabla 4. Categorías y patrones 3.

Categorías	Patrones
Significados del acompañamiento	La recuperación de experiencias Comprender los documentos normativos Prioridad por los contenidos disciplinares de Español y a Matemáticas Limitaciones de la formación para la investigación La complejidad de “concretar” el perfil de egreso
Acompañar en contexto	La comunicación: <i>Les digo</i> Demostraciones Atención diferenciada: trabaja uno más con los débiles Uso de las TIC
Condiciones institucionales del proceso de acompañamiento	Organizar las prácticas profesionales en la ENVM La angustia de “vivir solo” el acompañamiento La vinculación con las escuelas de preescolar y primaria Las prácticas profesionales, sus agentes e interacciones: a) La relación entre el formador de docentes y el tutor b) La relación entre el futuro docente y el tutor

Los hallazgos permitieron formular la siguiente **tesis**:

Las experiencias de formación que los formadores de docentes tienen, condensa significaciones históricamente vinculadas con la interpretación que han realizado de las propuestas curriculares, de las huellas que les han dejado acontecimientos y situaciones vividas en distintos espacios, tiempos y relaciones durante su trayectoria como estudiantes, como docentes de educación básica y como formadores de docentes en la ENVM; entretejen un continuo de experiencias corporizadas en el ejercicio profesional desde el cual dan significado al acompañamiento como nueva práctica atribuida por la política educativa.

CAPÍTULO 2. TRAYECTORIAS DE FORMADORES DE DOCENTES EN LOS ALBORES DE LA ENVM

En este apartado se presenta el análisis de las trayectorias de formación de Sofía y Alex, dos formadores de docentes que han logrado construir experiencias de acompañamiento en los procesos de formación inicial de docentes, de las Licenciaturas en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Primaria y Primaria Intercultural Bilingüe, en la ENVM; se incorporaron a esta institución en los primeros años de su funcionamiento, se han desempeñado como formadores de docentes durante más de cuarenta años y en distintos periodos se integraron a cuerpos directivos de la institución. En este capítulo se analizan estas trayectorias que han permanecido engarzadas una con otra a lo largo del tiempo.

Se consideran distintas fases que transitaron en las que han concurrido diferentes experiencias que han configurado su trayectoria formativa: 1) experiencia familiar 2) experiencia escolar, 3) elección de la carrera y formación inicial docente, 4) inserción laboral 5) trayectoria formativa como docentes de educación primaria, 6) Ingreso como formadores de docentes.

Tabla 5. Formación y antigüedad profesional de Sofía y Alex.

Formador de docentes	Formación profesional y puestos de dirección en la ENVM.	Antigüedad en el servicio.	Antigüedad en la ENVM.	Antigüedad en 7° y 8° semestres.
Sofía	Es profesora de educación primaria por la Escuela Normal del Estado de Hidalgo, tiene Licenciatura en Español por la Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo, Máster en Democracia y Educación en Valores por la Universidad Virtual de Barcelona, España y una maestría en educación en el Instituto Universitario Hispano Mexicano de Tampico,	50	40	7

	Tamaulipas; ha tenido a cargo la subdirección académica durante 3 años en la ENVM.			
Alex	Es profesor de educación primaria por la Escuela Normal “Luis Villarreal” el Mexe, Hidalgo, tiene Licenciatura en Historia por la Escuela Normal Superior de Oaxaca, Oax., tiene una especialidad en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente por la UPN-H y es maestro en Educación, Campo Práctica Educativa por la UPN-H; tuvo a cargo la subdirección académica y la dirección de la ENVM durante 3 y 10 años respectivamente.	50	41	12

Como se puede observar en la tabla, estos formadores tienen el grado de maestría y cuentan con un largo periodo como formadores en la ENVM y de tener a cargo futuros docentes en el último año de las carreras para profesor que oferta esta institución.

Castañeda (2005) señala que los maestros construyen imágenes de sí mismos y maneras de comprender el mundo en el transcurso de una trayectoria, definida ésta por Bourdieu “como serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (1977 p. 82). Esto nos remite a pensar la trayectoria como un itinerario en situación, que acontece entre sujetos e instituciones, atraviesa espacios y lugares compartidos intersubjetivamente, en procesos que articulan lo social y lo individual. Como advierte Lozano (2013), en la investigación social se han utilizado distintas palabras cuando se emplea el concepto trayectoria: social, académica, profesional etc., en este estudio se emplea la palabra formativa al recuperar los aportes de Honoré (1980), puesto que el interés es comprender cuáles son los procesos que los formadores han experimentado en distintos ámbitos de su existencia, hechos y acontecimientos vividos que por su significado han contribuido

a su formación; “cuestiones concernientes a las relaciones entre la experiencia de formación en las situaciones llamadas de formación y la experiencia formativa en las condiciones cotidianas de la vida” p.10.

De acuerdo con Bolívar *et al.*, (2001) el análisis de trayectorias permite una aproximación a la experiencia de los sujetos, a su “perfil biográfico profesional”. En el caso de los docentes, su primera experiencia profesional la tienen en su prolongada vivencia como alumnos antes de optar por ser profesor (Alliaud s/f), algunos autores sostienen que las metas escolares, la manera en que cada persona aborda y negocia los momentos decisivos de su escolaridad no podrían comprenderse independientemente de su historia familiar (Guzmán y Saucedo, 2015); desde estas perspectivas, se da cuenta de la experiencia familiar de cada formador, de su biografía escolar y de sus experiencias formativas como docentes, en narraciones de lo que vivieron como personajes en las historias de otros y como personajes de sus propias historias, en acontecimientos que les ha dejado huellas en su subjetividad, donde cobran significado sus experiencias educativas y profesionales. En el análisis de las trayectorias se toma en cuenta que la experiencia de los formadores es un proceso altamente interactivo, una interacción constante entre la elección y las restricciones.

2.1 La profesora Sofía: “Dije que iba a ser maestra”

Sofía cuenta un relato que traslada a la década de los cincuenta, una etapa histórica que remite a la ruralidad en su región natal, es en este marco que surge su motivación por llegar a ser profesora, un pasado que se finca en los vínculos socioafectivos con su madre. El interés que tuvo hacia la carrera docente alude a episodios significativos de su infancia representados por actividades y juegos, situaciones que le hacen recordar su determinación por la profesión docente, “dije que iba a ser maestra”, es la expresión que utiliza para referirse a un proyecto deseado que se fue realizando con la ayuda de la red de relaciones que tenía su

madre. Distintas circunstancias y situaciones la llevaron a convertirse en formadora de docentes y a realizarse profesionalmente.

2.1.1 Experiencia familiar.

La profesora Sofía nació en 1950, es originaria de una comunidad rural del municipio de Mixquiahuala; Hidalgo, descendiente de una familia numerosa, es la segunda de 10 hermanos. El padre era agricultor y empresario y la madre era ama de casa y colaboraba en la empresa familiar, sus hermanos mayores no hicieron una carrera profesional, el séptimo hermano es licenciado en leyes, la octava hermana secretaria bilingüe, la novena odontóloga y el décimo contador. Es casada, tiene tres hijos.

La economía de su comunidad se basaba en la producción agrícola, la venta de pulque y el cultivo de verduras, principal ocupación de sus padres: “mi mamá vendía el pulque, hizo dinero de ahí y mi papá sembraba chiles de todos, también llegó a tener cinco autobuses [...] pero se murió”. Sofía describe su modo de vida en esa etapa, las ocupaciones de sus padres eran importantes para los ingresos familiares. Estos recuerdos parecen dar cuenta de una etapa nostálgica por ser una época de abundancia y estabilidad económica, pero también por la pérdida sufrida.

2.1.2 Experiencia escolar.

Sofía transitó su educación básica entre instituciones públicas y privadas; inició su escolaridad en educación preescolar: “nada más fui un año y a los seis me metí a la primaria”; para cursarlo debió trasladarse a la cabecera municipal de su localidad, Rivera y Guerra (2005) señalan que este nivel educativo surgió como un espacio de entretenimiento y asistencia para hijos de sectores acomodados de la sociedad, agregan que al ampliar la cobertura atendió principalmente a las poblaciones de zonas urbanas de clase media. Ingresó en la década de los cincuenta, cuando la

educación preescolar en sus albores apenas ascendía a 1,132 planteles en todo el país (Galván, s/f).

Continuó su escolaridad en educación primaria en la misma cabecera municipal, su traslado hacia la escuela y vivencias de aprendizaje siguen muy presentes en su memoria.

[...] si te digo que, ¡qué martirio! porque yo tenía una maestra, nos daban Geografía Universal y teníamos que dominar el mapa y las capitales, las tenía uno que dominar, y la maestra nos decía -el que me las diga, se va yendo, hújole yo nada más de pensar que me iba a dejar el carro, la güilita, ¡menos!, se me olvidaba [...] yo entré en el 57 a la primaria, más o menos en la Justo Sierra [...] y dos años en el Colegio de las Rosas de Actopan, porque mi hermana más chica se iba conmigo, pero se enfermó y regresamos a la Justo (S 842-937).

En los recuerdos que tiene Sofía de su educación primaria conjuga la angustia que le producía el tipo de aprendizajes memorísticos que debía dominar y demostrar a su profesora, como condición para retirarse de la jornada escolar y su preocupación por abordar la “güilita” por lo esporádico de su paso por la localidad. Los contenidos y las actividades escolares que guarda en su memoria las manifiesta en las expresiones “las tenía uno que dominar” y “el que me los diga”, las cuales remiten a memorizar y repetir información, que dan cuenta de prácticas inscritas en lo que se ha denominado modelo de enseñanza como transmisión cultural, el enfoque tradicional que ha gobernado la mayoría de las prácticas de las escuelas (Pérez Gómez, 1996). Tuvo oportunidad de cursar primero y segundo grado en una escuela primaria privada y religiosa en un municipio distinto a su lugar de origen.

Sofía cursa su educación secundaria en la primera escuela que se funda en su localidad: “era particular, se llamaba Del Magisterio número 22 y nosotros pagábamos como colegiatura y con eso les pagaban a los maestros”. La condición económica de Sofía le permite realizar diez años de educación básica entre escuelas públicas, privadas y por cooperación. En una etapa histórica en que la

política educativa a través del Plan de Once Años tenía por prioridad habilitar todos los grados para la primaria en las zonas rurales, en este sentido, la educación secundaria estaba en ciernes. Latapí (1975) señala que fueron menores las reformas realizadas en los planes y programas de enseñanza secundaria, introducidas en septiembre de 1960.

2.1.3 Elección de la carrera y formación inicial docente

La elección de la carrera docente por parte de Sofía denota la confluencia de procesos sociohistóricos, económicos y afectivos; en 1966 inicia sus estudios en la Escuela Normal del Estado, institución que más tarde sería el Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” (CREN), en un periodo de dos años y medio obtuvo el título de profesora de educación primaria. En su infancia tuvo la inquietud de estudiar para profesora: “desde niña tenía inclinación por ser maestra, pero el transporte entre la ciudad de México y aquí el pueblo era muy difícil, por eso decidí irme a Pachuca”. Sofía hace alusión a situaciones significativas inscritas en su biografía que la orientaron hacia la profesión docente. En su horizonte histórico destaca cómo construyó esta idea; el contexto familiar era espacio propicio para representar en sus juegos este interés por la docencia, así lo refiere.

[...] yo desde niña dije que iba a ser maestra, yo jugaba con mis hermanos y yo era la maestra, como mi mamá trabajaba el campo, y ya vez que para el pepino y el jitomate se usan los cajones de esos de madera, ponía uno parado y uno sentado y ya eran mis mesas, allí sentaba a mis alumnos, agarraba al trapeador y lo ponía en un palo de escoba y ya era mi bandera, o sea, como era mi juego simbólico ¿no? (S 74-81).

En la expresión “dije que iba a ser maestra” da cuenta de la seguridad que tenía de lo que quería llegar a ser, en la motivación que tuvo hacia la carrera docente alude a episodios significativos de su infancia representados por actividades y juegos (Jiménez y Perales, 2007) con sus hermanos. Su inclinación por la docencia se haya anclada en un modelo de identificación temprana, referida a la relación socioafectiva de la figura materna: “me gustaba ser maestra, a lo mejor porque mi mamá me dijo

que le hubiera gustado ser maestra”. La expectativa por llegar a ser profesora remite a un pasado que finca en los vínculos socioafectivos con su madre; sitúa su anclaje en experiencias relacionadas con la identificación de lo que su madre quería llegar a ser, en la decisión por la docencia se juega finalmente un proyecto parental no realizado. El contexto de relaciones socioafectivas en las que intervino esta figura parental permitió naturalizar el interés por la docencia. Éste fue al parecer el origen de un proyecto individual deseado e interiorizado que trazó su futuro profesional.

Para ingresar a la escuela Normal utilizó su red de relaciones: “a mí me prepararon (ríe y pone sus dedos en señal de “entre comillas”), para presentar el examen, un señor de Tepa con la clave, que era mi padrino”. Sofía refiere que en su proceso de ingreso a la Escuela Normal intervino su “padrino” quien aseguró su entrada a esta institución, situación que, al parecer, le permitió ingresar sin dificultades para iniciar sus estudios como profesora. Ésta era una etapa histórica en que un recién egresado de su educación secundaria podía formarse como docente y al cabo de tres años ejercer la profesión: “Lo hicimos con Alex en dos años y medio en el 67 al 69, porque empezamos en febrero del 67”. El periodo histórico en que Sofía realizó sus estudios como profesora de educación primaria se cursaba en seis semestres, el cual correspondía al de educación media superior, lo que significaba el equivalente a una formación técnica o a una formación subprofesional (Ducoing, 2014).

Su formación inicial se desarrolló en el marco previo de la reforma de educación normal en el sexenio 1964-1970, Latapi (1975) señala que en el IV Congreso Nacional de Educación Normal hubo pronunciamientos sobre la necesidad de convertir en profesionales los estudios de normal, añadiendo un año más, que en 1969 se concretó a través de un nuevo plan de estudios de enseñanza normal, aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación que entró en vigor en ese mismo año. Según Navarrete-Cazales (2015) la reforma al plan de estudios permitió llevar a cabo la separación del nivel secundaria de las normales y ampliar

los estudios a cuatro años. Este hecho y el ajuste de calendarios escolares marcaron el itinerario formativo de Sofía al extremo de que culminó su carrera en tan solo dos cursos escolares y medio. Latapí (1983) señala que:

En 1969, se celebró en Saltillo, Coahuila., un congreso con el propósito de examinar los objetivos de la educación Normal y de buscar el mejoramiento del Plan de estudios. Tomando como base los acuerdos de aquel congreso, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, dictaminó, en julio del mismo año, que se separara el ciclo secundario del profesional, en las escuelas normales que todavía ofrecían ambos, así como el establecimiento de alternativas y la ampliación del ciclo profesional a cuatro años, con la intención de garantizar un cuerpo de maestros mejor formado (pág. 6).

Además de remitir al periodo en que cursa sus estudios como profesora Sofía también caracteriza las prácticas de sus profesores: “las clases eran teóricas, las de teoría, ¡teoría! y los maestros daban clase magistral, incluso teníamos un licenciado que le teníamos miedo tenía siempre papelitos con preguntas y el tercer papelito, ¡ya mejor vete a estudiar!”. El primer recuerdo que viene a la memoria de la maestra Sofía era la “clase magistral”, lo más significativo era la clase del profesor que los sometía a la estrategia de preguntas-respuestas, lo cual le resultaba temerario; en lo que rememora, esta presente la forma en que se transmitía la información más que los contenidos de la misma.

Sobre las prácticas de enseñanza, tres figuras docentes dejaron huella en su formación, recuerda muy bien las exigencias de cada año cursado y de algún modo las finalidades formativas que debió cumplir, en su relato lo manifiesta de la siguiente manera:

[...] y los maestros que eran de práctica, en el primer año teníamos un maestro, nos llevaba a una escuela y él daba la clase modelo, estábamos alrededor del salón y después nosotros teníamos que dar la clase como él la había dado con el mismo grupo, (ríe), en primero enseñábamos a leer, teníamos que dominar bien cómo enseñar, en ese tiempo era el método fonético y teníamos que tener nuestro material, nuestras laminas y nuestros recortitos (S 2076-2095).

Sofía recuerda que realizó prácticas de enseñanza desde el primer año de formación en la Normal, la “clase modelo” del profesor de didáctica debía ser replicado por los futuros docentes, como una manera en que el experto ponía en escena el saber hacer que quería transmitir y que debía ser repetido. Alliaud (2011) señala que el mostrar cómo se hace, tiene sentido siempre que el *modelo* muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quién tiene que convertirse el que se está formando. En este caso, parece que se sobredimensionaba lo ejemplar, lo cual obtura el proceso creativo y productivo de la formación del futuro docente.

Esto da cuenta de una etapa histórica en que formarse como docente era una cuestión de apropiarse del saber hacer de los docentes experimentados, quienes se asumían como modelos de aprendizaje de la docencia al transmitir reglas de comportamiento y saberes hacer.

2.1.4 Inserción laboral

Sofía también aprovechó la red de relaciones de su madre en su proceso de inserción profesional: “hasta me trajeron a trabajar acá en la Justo Sierra, las palancas de mi mamá”. Esta expresión refiere a las relaciones de su madre con quienes tenían el poder de tomar decisiones para adscribirla en una escuela primaria de organización completa, ubicada en una zona centro urbana de la localidad, en la que tiempo atrás había realizado sus estudios. Se advierte cierta relación entre el capital económico de su madre y el político, que le permitió a Sofía gozar de privilegios en el plano laboral en su inserción al servicio docente.

2.1.5 Trayectoria formativa en educación primaria

En sus primeros años de ejercicio profesional Sofía enfrentó algunos acontecimientos que originaron un cambio en la adscripción de su centro de trabajo,

y comenzó un periodo de desempeño profesional simultáneo en educación primaria y en la ENVM. Lo que más recuerda de esta etapa es el conflicto interno que se generó entre dos grupos de maestros de la escuela primaria donde se inició en la docencia, así lo relata.

Pues querían dividir la escuela a la mitad, ni siquiera era como ahora en matutino y vespertino sino dividir la escuela a la mitad, para que fuera una escuela una, y una la otra, y estuvo duro el problema vino hasta el jurídico de México y el sindicato, nos tomaba nuestras declaraciones y las firmábamos y todo, y entonces algunas les levantaron acta de abandono, [...] las maestras más grandes las cambiaron de escuela, yo hice permuta con mi sobrina a la Lázaro (S 132-147).

El conflicto que se suscitó en la escuela primaria donde Sofía inició su carrera docente, emergió de tensiones entre dos grupos antagónicos; el divisionismo y la polarización agravaron la situación al grado que la sanción ejercida afectó a los profesores, quienes fueron removidos de la escuela, Sofía buscó una permuta, un movimiento estratégico a través de vínculos con un familiar para ubicarse en una escuela de la periferia de la localidad. Huberman, Thompson y Weiland (2011) señalan que este tipo de estrategias son una muestra del ingenio y los grados de libertad disponibles para que los individuos que forman parte del sistema encuentren sus necesidades personales o profesionales. Al parecer, Sofía no tenía entre sus planes un cambio de centro de trabajo, sin embargo, las circunstancias que se tejieron alrededor de este conflicto la obligaron a tomar esa decisión. Tello (2013) afirma que:

el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México es parte de una combinación que conforma un trípode estructural: el partido (Partido Revolucionario Institucional), el gobierno (Secretaría de Educación Pública) y el sindicato (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) [...] De este modo, el SNTE tiene gran influencia en las decisiones de la administración de la educación mexicana: nombrando y removiendo funcionarios, directores de escuelas, etc. (p. 159-160).

Sofía tenía expectativas de trabajar en educación secundaria, así que también realizó estudios de Licenciatura en una Escuela Normal Superior, así lo refiere.

Yo dejé de estudiar porque estudió el papá de mis hijos la especialidad en Matemáticas, luego que él terminó yo la estudié en Pachuca en la Normal Superior, fui de la primera generación, yo creo que por eso me permitía ir los fines de semana y mi hermana me cuidaba a mis hijos [...] [quería trabajar en secundaria] porque en secundaria trabajabas 40 horas y en primaria 20, entonces casi ganabas lo doble (S 473-499).

Sofía combinó el estudio y la docencia, por lo que buscó estrategias para el cuidado de sus hijos. Spencer (2011) señala que los compromisos matrimoniales y familiares de las profesoras han jugado un papel clave en la historia de la enseñanza; agrega que los estudios revelan que las profesoras tienen una tenacidad increíble así como habilidad para adaptarse a restricciones externas. La motivación de Sofía por cursar la Normal Superior estuvo asociada con la expectativa de transitar a educación secundaria, para laborar tiempo completo y con ello elevar su percepción salarial.

En este relato se devela que Sofía construyó su itinerario formativo como profesora de educación primaria a partir del entretendido de situaciones personales, familiares e institucionales que configuraron lo que ella quería llegar a ser. Se advierte cómo el recorrido seguido fue socialmente producido e individualmente recreado.

2.1.6 Ingreso como formadora de docentes

Como otros docentes, el ingreso de Sofía a la ENVM estuvo relacionado con su perfil profesional y su red de relaciones; inició su desempeño profesional en la formación de profesores de educación primaria. Sus primeros recuerdos refieren al impacto que le provocaban las reuniones de academia donde escuchó los discursos de la formación de los formadores, que en algún sentido le eran extraños y que consideraba difíciles de adquirir. Su trayectoria de formación la vivió al lado de una profesora que era su familiar; los mecanismos que ha utilizado para seguir aprendiendo han sido el uso de materiales de estudio de educación básica y de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Su larga trayectoria le ha permitido implementar varios Planes de estudio.

La expectativa de Sofía de estudiar la Normal Superior para transitar a otro nivel educativo se concretó cuando fue invitada a laborar en la ENVM, así lo relata en su propia voz.

Porque yo había terminado mi normal superior y yo buscaba horas de secundaria, pero no se dio y me invitó una amiga que era secretaria de la Normal, del maestro Marco, pero era particular y ese año tuve la fortuna de que se hizo federal, inicié en primaria como única mujer (S 1302-1305).

Por haber concluido sus estudios de licenciatura traza un horizonte de expectativas para laborar en educación secundaria, pero en esa etapa la invitan a la ENVM, ingresa como formadora de docentes en 1977, en la recién fundación de esta institución y que aún funcionaba por cooperación, tan solo dos años después adquiere oficialidad y con ello el carácter de federal; para Sofía fue una “fortuna”, porque le garantizaba mayor seguridad laboral. Sofía refiere que formó profesores de educación primaria, lo cual se explica porque en sus inicios la ENVM solo mantenía esa oferta educativa.

Durante 9 años Sofía laboró en educación primaria y en la ENVM, en turno matutino y vespertino. Una situación significativa que rememora Sofía de la etapa en que ingresa a la ENVM es la dinámica de participación de los formadores en las reuniones colegiadas. El impacto que le causaba el discurso de la formación en sus colegas, le hizo pensar en lo complejo que sería dominarlo.

[...] yo los escuchaba [a otros docentes] ¡sus discursos! porque pues casi todos tenían mucha habilidad para el discurso oral, entonces yo los escuchaba y decía ¡cuándo sabré lo que ellos saben, me impactaba escucharlos discernir sobre los temas de la academia! (S 1316-1320).

En la etapa de su ingreso a la ENVM Sofía asumía el papel de escucha durante el trabajo colegiado, los discursos de la formación le eran extraños, recuerda lo nutrida

que eran las participaciones y disertaciones discursivas de sus colegas y cómo la impresionaban, al mismo tiempo que reflexionó sobre el tiempo que le llevaría saber lo que ellos dominaban. Convertirse en formadora de docentes, no solo implicaba tener a cargo la formación de futuros docentes, también le demandaba participar de reuniones donde se dejaban escuchar las voces del colectivo de formadores experimentados. Integrarse a este nuevo mundo social conformado por varones le resultó un proceso complejo.

En su trayectoria profesional la profesora Sofía pronto transitó de formar profesores de educación primaria a formar profesoras de educación preescolar, porque la institución amplió su oferta educativa en 1981; su condición de ser mujer, al parecer, se asoció a la creencia de que tendría las facultades para formar a otras mujeres que serán cuidadoras naturales de los niños (“jardineras de la infancia”) cuya virtud debía ser protegida (Spencer, 2011); en correspondencia con esta tendencia, generalmente se decide que sean mujeres quienes formen en la práctica a futuras docentes de educación preescolar.

Entre sus recuerdos más significativos se encuentra el trabajo realizado al lado de un familiar que le acompañó en el proceso de convertirse en formadora de profesoras de preescolar. Estableció un vínculo académico con esta profesora durante un largo periodo: “trabajábamos con Laura, yo creo que eso fue muy importante para crecer, aparte de que éramos compañeras y familia pues siempre trabajamos porque había algo de preescolar me decía, hay que ver esto, porque no éramos educadoras”. Sofía reconoce que su crecimiento profesional estuvo relacionado con el vínculo académico que estableció con esta profesora, que era, además de su colega, su familiar; cuestiones referidas a educación preescolar las convocó a unir esfuerzos de trabajo, esto se explica porque ambas tenían perfil profesional de educación primaria. De algún modo se produce la relación académica en función del interés por cubrir carencias profesionales en torno al nivel para el cual formaban y claramente el parentesco contribuyó a este vínculo.

El hecho de que Sofía se hiciera cargo de la formación de docentes de educación preescolar, la llevó a utilizar materiales curriculares que se utilizaban en ese nivel educativo para “actualizarse”: “tuve esa habilidad, no sé, para conseguir lo que en preescolar están trabajando, entonces esos eran como mis modos de actualizarme con preescolar”. Teniendo como antecedente profesional su formación como profesora de primaria y luego la licenciatura en español y experiencia en educación primaria, parece que al encontrarse desprovista de saberes sobre la formación inicial de docentes de preescolar, encontró que podía mantenerse actualizada a través de las orientaciones curriculares que se han utilizado en ese nivel educativo, como recursos que ha utilizado en su trayectoria profesional.

Además de esos materiales normativos, la profesora utiliza las TIC que le resultan más accesibles para aprender sobre temas educativos: “estoy descubriendo que en *YouTube* puedo aprender lo que yo quiera, y es que ya me canso de leer, por eso le digo a los muchachos que uno es mal padre y mal maestro si no utiliza uno eso”. Sofía ha descubierto que algunas herramientas tecnológicas le proveen de la información que necesita, las opciones especialmente de audio y video se le facilitan ante el cansancio que le ha significado la lectura académica a lo largo de los años; al parecer, ser migrante digital, ha sido para Sofía un proceso no problemático que le ha traído ventajas para el autoaprendizaje, como opción que le permite seguirse formando.

Su trayectoria en la ENVM, en el periodo próximo a su fundación, le ha permitido implementar distintos Planes de estudio.

[...] los programas te dije que venían así como que determinados ¿no?, teníamos una guía, como que el objetivo general y algunos específicos que teníamos, ahorita también, pero como que antes era más así como que más aplicativo el programa ¿no?, pues ahora no, ahora te ves (ríe) ahora, en el 99 creo que una de las ventajas de ese Plan fue que hicimos muy didácticas a las alumnas porque venían muchas actividades para trabajar los diferentes campos de formación, pero no, como que no estaba mucho la investigación (S 1354-1363).

En su ingreso a la ENVM Sofía participó en la implementación del Plan de Estudios 1975 reestructurado, que permitía a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato. El recuerdo que Sofía rememora sobre este plan refiere a un currículo prescriptivo, que orientado por objetivos definía de algún modo la intervención docente; en su relato pasa por alto el Plan de Estudios 1984 que elevó los estudios de la normal básica al nivel de licenciatura y hace referencia al Plan de Estudios 1997, en particular al de 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar; para Sofía esta etapa implicó una “ventaja” porque se formaba a los futuros docentes en lo “didáctico”, de algún modo considera que lo prescrito en los programas de estudios contribuía a una formación coherente con los planteamientos de los programas de educación básica; valora que un futuro docente se forme para saber enseñar los contenidos básicos.

Mientras que las expresiones “pues ahora no, ahora te ves”, “como que no estaba mucho la investigación”, indican que la nueva orientación del Plan de estudios 2012, impone el desafío de implementar una propuesta curricular más flexible y que tiene como eje de la formación a la investigación.

La trayectoria formativa de Sofía da cuenta de un proceso de larga duración. Desde su infancia trazó la expectativa de lo que quería llegar a ser, su inclinación por la docencia se haya anclada en la relación socioafectiva de la figura materna; la red de relaciones familiares y sociales fue fundamental para obtener ventajas y beneficios en el ingreso, inserción y primeros años de su trayectoria formativa como profesora de educación primaria e ingreso a la ENVM. En vista de que su perfil profesional es en educación primaria, desde su incorporación a la formación inicial de educadoras ha buscado aprender y mantenerse actualizada en temas de educación preescolar. El mecanismo para familiarizarse con ese nivel educativo ha sido utilizar los materiales curriculares que elabora la Secretaría de Educación Pública para las educadoras en servicio, trabajar colaborativamente con una colega

y usar las Tecnologías de la Información y Comunicación. Su incorporación a la ENVM a poco tiempo de su fundación le ha permitido tener experiencias en la implementación de cuatro planes de estudios, al parecer este último es el que le plantea mayores desafíos por el eje de la investigación en el proceso formativo de los futuros docentes.

2.2 El profesor Alex: “En mi docencia se combinan la experiencia y mi formación discursiva”

El relato de Alex remite a hechos formales e informales que ha tenido en distintos ámbitos de su existencia ya sean familiares, estudiantiles, sociales y laborales, situaciones que cobran significado y en este sentido, impactan en su formación como docente. En su largo recorrido combina experiencias diversas con su formación profesional de orientación “discursiva” como la denomina, desde la cual ejerce su oficio como formador y acompañante de futuros docentes; aunque busca reconfigurar sus prácticas de formación ante la reforma curricular, valora las experiencias que ha configurado a lo largo de su ejercicio profesional, modos de intervenir que ha convertido en una “plataforma” para la formación de futuros docentes.

Se devela cómo esta trayectoria se liga y se cruza con la trayectoria de Sofía; coincidieron en su educación básica y luego como colegas en la ENVM durante cuarenta años.

2.2.1 Experiencia familiar

El profesor Alex nació en 1950, es originario de la ciudad de Progreso de Obregón, Hidalgo, es el segundo de 5 hermanos. El padre era jornalero y la madre comerciante, la primera hermana fue secretaria y luego se dedicó a la industria del vestido, el tercer hermano estudió administración de empresas, el cuarto hermano

estudió para contador, ambos hermanos también se dedicaron a la industria del vestido, la quinta hermana es educadora. Es casado con cuatro hijos.

Los recuerdos que brotan de su infancia se refieren a la horfandad, tenía tan solo cuatro años cuando perdió a su padre: "en la primaria yo debía haber tenido como dos años que había perdido a mi papá, que había muerto". Inició su escolaridad sin la protección y manutención de su padre, esta situación le dejó profundas huellas, que aún en la actualidad sigue presente el sentimiento de la pérdida sufrida y que marcaría de muchas maneras lo que llegó a ser. La carencia económica, fue una constante en su niñez, que se fue revirtiendo en la medida en que su madre logra establecer un negocio pequeño: "Después de haber pasado una etapa muy cruel y muy difícil, ya estaba ella encarrerada en un negocio". Alex refiere una etapa de su vida al lado de su madre "muy cruel y muy difícil", que remite a marcas de sufrimiento por las carencias económicas enfrentadas, su situación se revierte en la medida en que su madre logra que su negocio prospere y con ello tuvo mejores condiciones de vida.

2.2.2 Experiencia escolar

Los recuerdos de Alex sobre su educación básica remiten a las dificultades que enfrentó en el aprendizaje de la lectura, a las características de sus profesores y a sus prácticas que cataloga como transmisivas que promovían la memorización, a las condiciones de pobreza que le impusieron ciertas elecciones ante la imposibilidad de lograr sus aspiraciones, también rememora otros actores que marcaron su trayectoria, personajes significativos que formaron parte importante del tejido de su biografía escolar.

Una experiencia que viene a su mente es que reprueba tercer grado de su educación primaria, así lo relata.

[...] primero y segundo parece que no tuve problemas, en primero recuerdo haber aprendido a leer con un libro, no había libros de textos gratuitos, llegando a tercero algo ocurrió en mí, y este, reprobé tercero de primaria [...] la forma de evaluar la lectura tanto de comprensión y de rapidez para mí resultaba ¡altamente amenazante!, que te llamaban, llevabas tu libro, te eligieran una lección y la orden ¡empieza! (A 18-31).

Alex enfrentó la mayor dificultad en tercer grado de su educación primaria, al sufrir reprobación por no atender los criterios de la lectura rápida, requisito principal para transitar al siguiente grado. Este hecho lo relaciona con la forma de evaluación del aprendizaje de la lectura a la que eran sometidos los niños en esta época, sentía amenazante exponerse y recibir de su profesor la orden ¡empieza!, le intimidaba esta clase de examen.

De los tres últimos grados de su educación primaria recuerda a su profesor por las huellas afectivas que dejó en él: “Lo recuerdo con cierto agrado y fue mi maestro de Historia en la secundaria, entonces en la primaria hay algo que me dejaba impactado, no traumatado, porque no lo arrastré, eran los exámenes orales y frente a los padres”. Además de las huellas de afecto que su maestro le dejó, Alex recuerda que era impactado por los exámenes finales que debía presentar para transitar en cada grado escolar, porque debía exponerse en público, los padres presenciaban esta prueba y esto realmente era angustiante; la experiencia de haber reprobado tercer grado parece que le dejó profundas huellas en toda su educación primaria y aún en la actualidad lo rememora como una situación que impactó su proceso académico. También recuerda el tipo de prácticas habituales de sus profesores, así lo expresa.

[...] dentro de mi formación rescato las formas de proceder de los maestros así, que eran más directivas, ciertos apuntes empezaban y la reproducción de los saberes prescritos en los libros, bueno establecidos ahí y entonces uno tiene que memorizarse (A 81-85).

Alex relata las prácticas de enseñanza y las formas de aprendizaje de su educación primaria, que se caracterizaba por el dictado de apuntes y la reproducción de

conocimientos; revela un modelo de formación transmisivo de sus profesores y un papel pasivo en su aprendizaje a partir de la memorización.

Mientras que su educación secundaria la debió cursar en una escuela particular, la falta de opciones gratuitas de la época, lo llevó a seleccionar una que apenas se constituía en su lugar de residencia y que nacía como privada, en sus palabras lo refiere: “La secu la hice en una escuela particular, no porque tuviera dinero, sino porque no había de otra”. De esta etapa formativa recuerda que tuvo muchos profesores y particular significado tuvo su profesor de Historia: “Un maestro de Historia muy bueno, sus relatos, sabía mucho de Literatura, mucho de Historia, y sus clases me gustaban mucho porque te recreaban escenarios sustentados con dominio de hechos y circunstancias”. Alex refiere a la imagen del buen profesor que tuvo en su educación secundaria, que se caracterizaba por el dominio de los contenidos de su disciplina, además de tener ciertas cualidades personales y un dominio académico para transmitirlos; estas son las competencias que más pondera de su profesor de Historia, con quien surge una identificación afectiva. Este “modelo” de profesor incorporado, al parecer estuvo presente más tarde en la elección de formarse como maestro de Historia.

Pérez Gómez (1996) afirma que tradicionalmente los profesores de educación secundaria han sido formados bajo un modelo academicista, una tradición que ha permanecido vigente en este nivel educativo y que en la actualidad para Alex resulta aún significativo al caracterizar al buen profesor. Lo que hace evidente que las configuraciones de pensamiento y de acción construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo y se revelan en los relatos.

2.2.3 Elección de la carrera y formación inicial docente

Después de su educación secundaria a finales de la década de los sesenta, Alex elige la carrera de profesor por sus circunstancias económicas y por la influencia de un primo; así lo refiere:

[...] yo quería Arquitectura, pero estaba lejos de la realidad, mi mamá no tenía recursos como para mandarme a México y sostenerme allá ¿no?, pero tenía un primo que había ingresado al Mexe, él se acercó a mí y me dijo oye no quieres ir al Mexe, -¿al Mexe?, no recuerdo si había oído hablar de esa escuela, él ya me llevaba dos años, era de tres años, después de eso empecé a manejar como alternativa única porque no tenía yo de otra (A 211-227).

Alex tenía interés por estudiar una carrera universitaria, no vinculada con la profesión docente, pero su condición económica y la relación que tenía con un primo que se formaba como profesor en la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe, Hidalgo, le hizo elegir la docencia por ser la única alternativa para continuar sus estudios. Vite (2010) señala:

La Escuela Normal “Luis Villarreal” de El Mexe Hidalgo, fue la única en su tipo en este Estado. Funcionar como internado le hizo una opción atractiva para los jóvenes provenientes de familias de escasos recursos en la entidad, y a decir de algunos, constituyó prácticamente “la última oportunidad para ser ‘alguien” (p. 40).

Desde que Alex inicia los trámites para presentar su examen de ingreso a esa escuela se asombra de su espacio y condiciones institucionales: “era impactante, llegas y (cara de sorpresa) ¡la fachada del casco de la hacienda, fue tremendo para mí!, y entonces ¡un impacto que dices uff, esto es!, ¡qué bien!”. Impacto es la expresión que utiliza Alex para hacer referencia a lo que le provocó la primera vez que pisó el acceso e instalaciones de la escuela que lo prepararía como profesor. La expresión, “que bien”, le hizo pensar que tendría un buen futuro, la impresión que le causó la imponente infraestructura de la Normal cambió su horizonte de expectativas. Aunado a ello, todos los servicios que le ofreció, fue otra ventaja impensable. Así lo manifiesta.

[...] otra impresión, ¡que era internado!, bueno ya lo sabía que era internado, pero cuando llegué, que tu cama, que tu dormitorio, que tus sábanas y comer, comer, ¡todo eso te daban!, entonces jamás en mi mente [...] el Mexe entonces representó para mí toda una oportunidad impensable y a veces quizá así considerada, como inmerecida (A 243-252).

Alex inicia sus estudios para profesor de educación primaria en 1966. Navarrete-Cazales (2015) señala que en esta etapa histórica los normalistas obtienen simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato. Los futuros maestros ingresaban a las normales al término de sus estudios de secundaria.

Todos los beneficios que obtuvo a su ingreso a la normal en su modalidad de internado fueron de una gran ventaja, la expresión “¡todo eso te daban!”, refiere que sobrepasó sus expectativas, fue para él de gran beneficio personal integrarse a un internado, algo “impensable”, al grado de considerar inmerecidos tantos privilegios. Padilla (2009) afirma:

Las normales rurales se originan con las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas que se construyeron a principios de los años veinte [...] a contracorriente, [algunas] normales rurales persisten como importantes instituciones en la actualidad mexicana [...] en julio de 2008, el gobierno logró cerrar “El Mexe”.

Sus primeros recuerdos como estudiante de esa institución los asocia con la novatada que los grados superiores imponían: “venían los de los grados superiores a buscarte para pelarte, y eso era la novatada, aprendes a sobrevivir en la violencia”. Desde esta etapa debió aprender a sobrevivir en un entorno violento, por el tipo de relaciones y dinámica que se generaba entre estudiantes.

Siendo estudiante de esta escuela Normal estableció vínculos con distintos grupos de compañeros, sus primeros recuerdos los relaciona con su pertenencia a una “palomilla” del que formaba parte un personaje llamado Misael del que obtuvo sus

primeros aprendizajes en política, quien le dejó profundas huellas porque le permitió compartir significados sobre distintas ideologías, hizo visibles prácticas que en torno a las relaciones de poder emergían entre distintos grupos en pugna y le permitió comprender los tejidos sociales que en la urdimbre institucional se producían.

El estudio de Vite (2010) señala que las actividades propias de esta escuela Normal dejaron de orientarse a lo académico y poco a poco derivaron en la formación política; Alex refiere algunas experiencias en ese ámbito: “Con Misael, él fue mi primer maestro en política”. Alex consideró a este compañero normalista como “maestro”, al parecer sus enseñanzas le impactaban al grado de reconocerse su aprendiz en política.

Un acontecimiento que dejó profunda huella en Alex, fue la expulsión de Misael de la institución, al parecer tenía capacidad para desestabilizar a quienes tenían el control de la escuela Normal: “Supimos que hubo una reunión entre dirección y Comité de alumnos, la decisión fue “votar” a Misael”: En este hecho que ponía en riesgo el poder organizador de los componentes nucleares de la cultura institucional (Fernández, 2011), Alex pudo advertir la trama de relaciones que se tejía en el ejercicio del poder instituido, esa urdimbre construida históricamente era amenazada por el movimiento que había generado Misael. Este acontecimiento le reveló cómo los sujetos, los grupos y los colectivos encontraron lugar para la recuperación del poder a partir del apoyo mutuo en la que anclaron sus intereses de grupo. El relato sugiere que en la actualidad perdura una profunda admiración por este personaje y aún le produce una mezcla de emociones. Hernández (2002) afirma:

Misael [Núñez Acosta] se politizó en la Escuela Normal del Mexe, de donde fue expulsado por denunciar malos manejos con las raciones alimenticias [...] en el lugar en que estuviera, Misael se dedicaba a organizar a la población. En ello estaba el sentido de su vida [...] por su labor como organizador y asesor sindical fue asesinado en 1981 (p. 6)

En su formación académica, se puede advertir que Alex estuvo claramente marcado por prácticas heteroformativas: “Había dos tipos de maestros el que te recitaba la clase y tu toma apuntes si quieres, y entonces tienes que estar tomando apuntes o el que llevaba sus notitas”. Alex identificó estilos de prácticas discursivas de sus profesores, un modelo de docencia al que ya se había habituado desde su educación secundaria y que en sus estudios como docente tuvo continuidad. Rememora la visión de su formación inicial con una imagen de la enseñanza de sus formadores transmitiendo conocimientos, “recitando la clase” y “explicando” y de su aprendizaje como acumulación de dichos conocimientos. Marcelo y Vaillant (2009) señalan que la formación inicial se ha caracterizado por un énfasis excesivo en el método basado en la exposición oral, frontal.

Alex también recuerda que había dos tipos de asignaturas, expresa que había una clasificación, los de la mañana tenían un estatus mayor, mientras que los de la tarde eran de menor relevancia: “Estaban clasificadas [las asignaturas] de esa manera, en la mañana y la tarde y los maestros también, por su nobleza, por su dejadez, un tipo de cursos y otro tipo de maestros muuuy fregones”. La cultura institucional y el escenario vivido le permiten hacer esta distinción de las asignaturas y de los maestros bajo la denominación de mayor y menor jerarquía en correspondencia a dos tipos de docentes, los que aparecen ante su mirada como poco competentes, que dejan hacer y dejan pasar y los que exigen, estos últimos son los que parecen dejar más huella en Alex.

Su formación inicial se encuentra mediatizada por distintos factores que se asocian a las condiciones de vida en el internado, a las cualidades personales y profesionales de sus profesores y a la tendencia de lo que implicaba formarse en lo académico y político en ese momento histórico de la vida institucional en el Mexe. En relación con la formación en la práctica rememora a una profesora de la siguiente manera:

“¡Qué maestra ¡eh!, ¡qué maestra!, ¡muy rígida, muy competente!, que nos decía, ¡los zapatos!, ¡no va a ir, si no lleva corbata!, va usted a observar ¡haga su banco!, no lo compre, ¡hágalo, hágalo!, y no estaba la etnografía, pero nos pedía hacer un desarrollo de lo que veíamos a través de muñequitos y bolitas y así nos lo pedía, entonces ¡muy competente la maestra! (A497-503).

Viene a su memoria la imagen del buen maestro de la escuela normal, al recordar los requisitos preparatorios que le imponía su profesora para la realización de las prácticas de enseñanza, que debía proyectar a través del calzado y vestido, un ropaje simbólico de un futuro docente, independiente de su actuación en la enseñanza; por solicitar el cumplimiento de otros requerimientos para habilitarse como observador, interpretado por Alex como semejante a la formación etnográfica; en el relato se deja ver que el régimen disciplinario de su profesora le hace percibirla como “muy competente”.

Con relación a su formación práctica, no recuerda claramente cómo fue su intervención con el grupo, pero da por hecho que utilizó el recurso de la memoria de las prácticas de sus maestros, revelando cómo se recurre a ellas estando en las prácticas de enseñanza: “Fue más la cuestión teórica y la exposición que hacíamos en clase”. Para referir a sus primeras experiencias en la escuelas de prácticas Alex transita entre el relato de sí mismo como alumno, al relato de sí mismo como docente con la expresión “la exposición que hacíamos en clase”, su trayectoria marcadamente heteroformativa, definida por la institucionalidad, le condujo a seguir con este modelo al asumir el papel de profesor.

Realizar sus estudios para profesor en una escuela normal rural le permitió a Alex formarse como docente y en cuestiones políticas, en una etapa sociohistórica en que se formaba al docente desde una tradición académica sobre la enseñanza. El docente es concebido como un especialista en las disciplinas y su formación se haya vinculada al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir (Liston y Zeichner, 1993; Davini, 1995; Pérez Gómez, 1996).

2.2.4 Inserción laboral

En 1969 Alex obtiene plaza docente por designación automática, su primer centro de trabajo se ubica en una localidad cercana a su lugar de origen; el proceso de convertirse en profesor lo vivió como un proceso de *descubrimientos* y de tensiones entre ideales educativos y la vida en el aula, situaciones que le hicieron pensar que el docente se forma en la práctica. Su inserción a la docencia se facilitó gracias a la red de relaciones familiares: “Ya es cuando mi hermana y yo ya le dijimos al maestro [supervisor] y dijo -ah, no te preocupes, y él ya fue y dijo -yo quiero este profe y otro, yo los quiero para mi zona, por eso llegué a Jagüey”. Pese a que su centro de trabajo se ubicó en una comunidad cercana a su lugar de residencia, enfrentó distintas dificultades de orden profesional en su tránsito de estudiante normalista a profesor.

El primer año sobre todo no sabía qué hacer, chocó mi formación, y dónde saco para que me dé información entonces tienes que leer los libros de texto y había reuniones de maestros con cierta frecuencia y entonces los maestros más experimentados, que habían sido mis maestros de primaria o mis maestros de secundaria, pues eran toda una institución para mí (A877-885).

El proceso de inserción a la docencia fue de choque con la realidad, se advierte que Alex enfrentó el problema de la falta de relación entre la formación recibida y las necesidades que planteaba el ejercicio profesional Zabalza (citado en Martín del Pozo, *et al.*, 2013); entonces debió recurrir a los libros de texto, como documentos normativos y a la experiencia de los docentes que lo habían formado en su educación básica. Huberman (2011) señala que la carrera docente, es más el resultado de una co-creación, en el caso de Alex las reuniones frecuentes con docentes experimentados le ayudaron en su proceso de convertirse en profesor.

Lawson (citado en Bullough, 2011) señala que lejos de ser “una simple transición de un rol a otro; se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados y sus situaciones sociales” (p.101). En este sentido, el desplazamiento de la “soledad” al encuentro entre

maestros y especialmente con los que tienen más experiencia para comunicarse, propicia una interacción formativa, cuando Alex señala que estos “docentes más experimentados” “eran toda una institución para mí”, da cuenta que en ellos estaba incorporada la cultura magisterial, es decir, los valores y prácticas que los más expertos pueden compartir; estos docentes experimentados cumplieron de algún modo una función de referencia en el proceso de convertirse en docente.

En sus primeros años de servicio docente también recurrió a la memoria de lo aprendido en su escolaridad previa, de sus profesores recupera la enseñanza expositiva y las prácticas discursivas y asume que aprendió su oficio en la práctica: “Empiezo a descubrir y empiezas a tomarle sentido a lo que haces ¿no?, pero a partir de la práctica”. Refiere que el maestro se hace en la práctica al no poder vincular lo aprendido en la escuela Normal con lo que le imponía la realidad de la enseñanza; ante esta idea, el primer periodo de ejercicio en la docencia fue de *descubrimientos*, en ello empezó a cobrar sentido su docencia, conjuga lo vivido, es decir, su biografía escolar y lo que normativamente estaba vigente en los programas de estudio para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza.

Imbernón (1994) señala que la experiencia en la práctica profesional forma a los profesores, teniendo la formación en este campo una gran dosis de programas de aprendizajes informales que se adquieren en el propio centro. Por su parte, Hargreaves (2014) apunta que la práctica hace al maestro, pero no por sí misma. Es necesario disponer de todos los medios necesarios para aprender de la práctica y hacer juicios de nuevos casos en la medida en que llegan.

Los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir, deben enseñar y deben aprender a enseñar Feiman (citado en Marcelo, 2006), independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Como

se advierte, Alex utiliza varias estrategias para aprender a enseñar en el ejercicio mismo de la profesión.

2.2.5 Trayectoria formativa en educación primaria

Alex construye aprendizajes en diversos ámbitos formales e informales, realiza estudios de licenciatura, pero también asiste a eventos políticos y académicos organizados en una etapa histórica en que los movimientos sociales se vuelcan efervescentes, de los que obtiene saberes y recursos experienciales; parece que sus vivencias desde la formación inicial, le dejaron huellas que estuvieron presentes en su interés permanente por lo social.

Como otros docentes de la época, Alex tenía interés por obtener el grado de licenciatura con la especialidad en alguna disciplina y transitar a dar clases en educación secundaria, el contacto que estableció con un amigo le permitió tener noticias sobre la escuela normal donde podría realizar sus estudios durante el verano: “que agarro mis cosas elementales y me voy a Oaxaca y entro en Historia y no me arrepentí, porque me gustó la Historia”. En el verano de 1970, con tan solo un año de servicio Alex tomó la decisión de ingresar a una Escuela Normal Superior y toma la opción de realizar sus estudios de Licenciatura. Su formación transcurrió entre sus estudios en la escuela Normal y las vivencias que tenía al presenciar eventos sociales y políticos que promovía la Universidad Autónoma de Oaxaca: “había conferencias sobre la cuestión política, entonces a algunas de ellas yo llegué a ir”.

Cuando inicia sus estudios de Licenciatura en el ámbito social se vive un clima político de inestabilidad, debido, entre otros fenómenos, a los movimientos y pronunciamientos a nivel nacional y mundial que hacían los jóvenes, las mujeres, etcétera, por la reivindicación de sus derechos y por la libertad de expresión (Navarrete-Cazales, 2015). Esto explica que Alex participara activamente en aquella

época en distintos ámbitos formales e informales y que tales vivencias al ser significativas configuran de algún modo su formación profesional.

Al realizar sus estudios de licenciatura y vivir distintas situaciones, Alex se siente mejor preparado: “Yo empezaba a tener como esa información política y esas experiencias del Mexe, de Oaxaca, me daba muchísima seguridad, y con eso me infla, ¡no, mi ego, mi seguridad, mi autoestima!. Arriba a un periodo de estabilización, del dominio de la docencia, para Alex significó seguridad y mejor preparación por tener experiencia y dominio de información que obtiene de procesos formales e informales en distintos ámbitos de su existencia.

2.2.6 Ingreso como formador de docentes

En 1978 el profesor Alex ingresa como formador de docentes en la ENVM. Tiene 41 años de servicio en esta institución, su largo recorrido le ha permitido transitar de ser docente de Historia a tener cargos directivos, a desempeñarse en asignaturas de Observación y práctica docente y ser asesor y acompañante de estudiantes en el último año de la carrera de profesor de educación primaria y primaria intercultural bilingüe.

Su ingreso como profesor a la ENVM, puede ser explicado por dos situaciones, porque era necesario contratar a un docente con perfil profesional en Historia y porque la hermana de Alex laboraba como secretaria en la institución, así lo relata.

[...] yo entré a formar maestros porque mi hermana trabajaba como secretaria allí [en la normal] entonces por una situación de un licenciado que daba Historia y que por mayo del 78, se dio de baja y yo ya me quedé, como maestro de Ciencias Sociales y de ahí que reproduzco mi modelo de formación de docentes, pues mi experiencia, es la experiencia que yo ya había vivido, es decir, qué tiene que saber un docente, pues tiene que saber, tiene que dominar contenidos (A1275-1296).

Alex ingresa a la ENVM como profesor de Historia, su tránsito profesional a la Normal parece no problemático, al parecer porque se desempeñó en la disciplina para la cual se había formado; pero es significativo que en su relato manifieste que su ejercicio profesional como formador de docentes se asemejó al modelo de docencia con el que se había formado.

En el proceso de convertirse en formador de docentes se pregunta a sí mismo ¿qué tiene que saber un futuro docente? su respuesta parece remitirlo a su propia experiencia formativa: “tiene que dominar contenidos”, en este sentido, los contenidos disciplinares se convierten en el componente esencial de su quehacer profesional en la formación inicial. Para Alex era suficiente que un futuro docente dominara los contenidos, en ello se devela que parte de su práctica docente guardó cierta relación con aquellas practicadas por sus maestros. Ferry (1990) señala que en el enfoque de la formación inicial docente centrado en el saber disciplinar, se reduce la noción de formación a la de aprendizaje, el formador de profesores se concibe exclusivamente como un especialista en una determinada disciplina olvidando otras dimensiones formativas.

El perfil profesional de Alex le da la posibilidad de laborar en tres niveles educativos en un mismo ciclo escolar: “Después de que hice la normal superior, yo le brinqué al bachillerato, en la mañana en el CBTA y en la tarde en la primaria y en la noche de 7 a 9 era más o menos, en la Normal, hasta que me quedé solo en la Normal”. Alex decide laborar permanentemente en la ENVM. Su interés por lo disciplinar se alimentó por su desempeño en educación media superior: “En el CBTA, ahí si te trabajé como diez asignaturas, entonces me dio un panorama informativo”. El haber tenido a cargo gran cantidad de asignaturas en educación media superior le atribuye en algún sentido su posesión de una vasta información en el campo de lo social, lo cual parece que valora en gran medida.

Es significativo que a partir de su ascenso como subdirector académico en la ENVM se inicia en un proceso de reflexividad sobre la formación docente: “Empiezo a entrarle a lo didáctico y a darme cuenta que estoy en una Normal y que se forman maestros por decirlo así, cuando me candidateo para subdirector”. La nueva función que asume Alex como subdirector académico fue una etapa de reflexión personal; un periodo donde parece hacer un alto para repensar cuestiones críticas, a tratar de tener claridad sobre la misión de la escuela Normal, de establecer ruptura con lo asumido hasta el momento, sugiere desplazamientos en el orden de las concepciones por haber permanecido en la formación docente desde un área disciplinar.

Alex reconoce que además de sus estudios de posgrado, también las experiencias informales le permiten sentirse mejor preparado para su ejercicio profesional en cursos de práctica docente: “Digamos que esas fueron como las bases de empezarle a tomar sentido a observación y práctica, fue el diplomado, la especialización, la maestría y las otras fueron experiencias de vida, de mi historia académica o de mis vivencias sociales o políticas en un entorno muy diverso”. Su habilitación en posgrados es la base que le dio sentido a su desempeño profesional, no menos importantes son las experiencias que tiene en distintos ámbitos, los cuales valora en igual medida que el conocimiento formal.

Ya estando como asesor en el último año de la carrera enfrenta problemas para ejercer esta nueva función: “Yo tenía un problema, cómo asesorarlas con un modelo de aprendizaje que no era lo que yo había vivido como docente”. Al asumir la función de asesor, Alex refiere que el mayor problema que tenía frente a sí era formar con un modelo de docencia distinto al que se había formado, es decir, transitar de uno heteroformativo a la formación de un docente desde el enfoque reflexivo sobre su práctica; su trayectoria marcada por el primero consecuente con un desempeño de enseñanza transmisiva entra en tensión con otros procesos por la nueva función atribuida por la política educativa.

Alex, transita de ser asesor a acompañante, bajo la presión de una nueva política educativa: “transito de ser asesor a ser acompañante y la experiencia que yo he tenido, entonces mi referente básico es el trabajo que realicé de asesor, o sea, es mi plataforma”. La imagen de la formación de un docente se ancla en su propia trayectoria formativa, parece que al intentar poner en práctica un nuevo modelo de formación, toma en cuenta su preexistencia, un modelo ya internalizado que se halla en bifurcación con lo nuevo. Utiliza como “plataforma” la experiencia que tiene como asesor, “plataforma”, al parecer, significa tener y usar un fondo de saber hacer propio que orienta su práctica profesional como acompañante.

La reconstrucción analítica de las trayectorias de Sofía y Alex, da cuenta del complejo proceso que siguieron para convertirse en profesores de educación primaria y luego las situaciones familiares y sociales que los llevaron a integrarse como formadores de docentes en la ENVM.

Sofía relata haber vivido buenas condiciones de vida familiar por la estabilidad económica que le dieron sus padres en su niñez, mientras que Alex habla de la pobreza que padeció; los dos enfrentaron la orfandad por el fallecimiento de su padre desde su temprana infancia, en los dos casos la figura materna jugó un papel importante en sus vidas ya sea como sostén económico principal y en la elección de la carrera docente.

La manera en que cada uno afrontó los momentos decisivos de su escolaridad se explica por su experiencia familiar, sus condiciones de vida que de algún modo los colocó entre la elección y las restricciones. Alex pensó en la posibilidad de realizar estudios universitarios no vinculados con la docencia; la decisión de ser docente obedeció a encontrarla como única opción por razones económicas y por influencia familiar; mientras que Sofía considera la docencia como primera opción, pese a que tenía posibilidades económicas para elegir una carrera universitaria.

Alex y Sofía son de la misma generación, ambos egresan como profesores de educación primaria en 1969, se formaron en una etapa en que los estudios para profesor les demandaba como requisito únicamente la educación secundaria, con el Plan de Estudios de 1960-1969 en que se obtenía el título de profesor en tres años, los estudios correspondían al nivel de educación media superior, lo que significaba el equivalente a una formación técnica o a una formación subprofesional.

En este sentido, el trayecto formativo de estos profesores se asemeja al que proponen Medrano, Ángeles y Morales, (2018) como característicos de los itinerarios de los docentes de educación básica en México, en el esquema que corresponde a: educación secundaria-Normal básica (3 años)- Normal superior (4 años). Su formación docente inicial transcurrió en una etapa en que predominaban unas prácticas docentes que pueden encuadrarse en el enfoque tradicional de la enseñanza, centrada en el profesor y en los contenidos de la materia. En este sentido, vivieron una trayectoria marcadamente heteroformativa, que influyó en su manera de ejercer la docencia en educación básica y como formadores de docentes.

El momento histórico les conmina a continuar sus estudios de licenciatura, eligieron la especialidad en una disciplina, en el caso de Alex su elección se ubica en la interiorización de modelos observados en su trayecto de escolarización, matizada por una identificación personal con un profesor y su “maestro de política”.

La trayectoria formativa en educación primaria de cada formador ha sido compleja, donde se ha entrelazado su propio itinerario formativo con procesos sociales y acontecimientos en tiempos, lugares y espacios distintos que los llevó a tomar la decisión de ser formadores de docentes. Transitar de educación básica a educación normal tenía como principal motivación laborar tiempo completo y con ello mejorar su percepción salarial. Algunas cuestiones circunstanciales, la red de relaciones y contar con perfil profesional fueron los principales medios y requisitos para ingresar

a la ENVM. Ambos se incorporaron como formadores de docentes en los albores de la fundación de la institución. Han permanecido en esta institución durante más de 40 años y vivido experiencias profesionales en las tensiones provocadas por cuatro reformas a la educación Normal; la responsabilidad de la formación práctica de los futuros docentes en el marco de cada uno de estos Planes les ha impuesto desafíos y el continuo interés por comprender las propuestas curriculares.

Los dos docentes han llegado a ser asesores y luego acompañantes de la formación práctica de futuros docentes, sin una formación específica para ello y el hecho de que tuvieran relación con un saber discursivo en relación con la educación por los procesos heterónomos formales en los que participaron, de algún modo les ha dejado marcas muy profundas que al transitar como formadores de docentes han enfrentado la complejidad de comprender otros enfoques de formación docente prevalecientes en cada momento.

Para desarrollar los planes y programas de estudios de acuerdo con los enfoques de formación docente prevalecientes en cada momento (docente técnico, docente investigador, docente reflexivo, docente competente) recurren a sus recursos experienciales y buscan por su cuenta formarse a través de estudios de posgrado, y del contacto de otros docentes, de referencias curriculares de educación básica y normal y de la información que proveen sitios virtuales a fin de generar soluciones para sus problemas inmediatos o las angustias derivadas de las necesidades del reto de atender estudiantes en el último año de la carrera para profesor en la ENVM.

En el análisis de las trayectorias, se puede develar que la formación de los profesores se desarrolla en diferentes instancias (biografía escolar, formación docente inicial y en educación básica y Normal) así como en distintos contextos de actuación (institucional y social), situaciones que van configurando su docencia en la ENVM.

CAPÍTULO 3. ITINERARIOS FORMATIVOS QUE SE HILVANAN Y ANUDAN EN EL TIEMPO

En este capítulo se presenta el análisis de las trayectorias de formación de Iris y Cora, dos docentes que se incorporaron a la ENVM en 1996 y 2003 respectivamente, han tenido a cargo estudiantes en el último año de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar; el primer contacto que tuvieron con un grupo de estudiantes normalistas la realizaron como adjuntas de formadoras de docentes experimentadas, que fungieron como representantes de significados instituidos.

En los relatos de estas profesoras se pueden leer huellas y marcas, lo que el pasaje por la escuela y por otros espacios sociales les ha dejado. Se revelan las trayectorias seguidas, como recorridos subjetivos e institucionales, que atraviesan lugares y tiempos compartidos, que vinculan lo colectivo y lo íntimo, lo social y lo individual; en este sentido, sus relatos de experiencia permitieron describir un universo social desconocido: su capacidad de acción y reflexión y sus interacciones sociales.

Como personajes de su propia historia, en la producción de sí, Iris y Cora dan cuenta del camino andado y sus encrucijadas, de los escollos e inflexiones vividos en el espacio social y del itinerario que las condujo a ser lo que ahora son: formadoras de docentes. La andadura de estas profesoras se cruza y se toca en la ENVM.

La reconstrucción analítica de sus trayectorias formativas considera distintas fases que transitaron en las que han concurrido diferentes experiencias que han configurado su trayectoria formativa: 1) experiencia familiar 2) experiencia escolar, 3) elección de la carrera y formación inicial docente, 4) inserción laboral 5) trayectoria formativa como docentes de educación primaria y preescolar, 6) ingreso como formadores de docentes.

Tabla 6. Formación profesional y experiencia como asesor y acompañante.

Formadora de docentes	Formación profesional	Antigüedad en el servicio.	Antigüedad en la ENVM.	Antigüedad en 7° y 8° semestres.
Iris	Es profesora en educación primaria por la ENVM, pasante de la Licenciatura en educación secundaria con la especialidad en Español por el Colegio Benavente de Lasalle, Puebla; es Licenciada en educación primaria por la UPN- Ajusco, realizó un posgrado en Democracia y educación en valores por la Universidad Virtual de Barcelona, España y es maestra en tecnología educativa por la UAEH.	37	22	11
Cora	Es profesora de educación preescolar por el CREN "Benito Juárez", Pachuca, Hgo., Licenciada en educación preescolar por la UPN-H, tiene Especialidad en Tecnología Educativa por la UAEH y es Maestra en Educación, Campo Práctica Educativa por la UPN-H.	36	16	7

Como se puede observar en el cuadro anterior, Iris y Cora tienen formación profesional de maestría, más de 30 años de servicio docente, han permanecido laborando en la ENVM por un largo periodo, ambas tienen experiencia profesional en el último año de las carreras para profesor de primaria y preescolar que oferta la ENVM. En adelante se realiza una aproximación analítica de las trayectorias formativas de ambas docentes.

3.1 La profesora Iris: Enseñar Español “como pecesito en el agua”

El relato de Iris revela como su historia personal y sus circunstancias se entremezclan con distintas situaciones y acontecimientos sociales; al contar y recrear parte de su biografía escolar, cobran valor y significado las prácticas de un docente que le dio clases de Literatura en su educación secundaria, que convierte en un modelo de docente incorporado; en esta experiencia sitúa el anclaje de lo que pudo llegar a ser en la docencia; sus proyecciones y realizaciones como maestra de Español es lo que le genera satisfacción profesional, dar clases de Español es, en sus palabras, ser “como pecesito en el agua”, situación que experimenta cuando se convierte en formadora de docentes en la ENVM.

3.1.1 Experiencia familiar

La profesora Iris nació en 1963, es originaria de la ciudad de Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo; el padre es jornalero, la madre fue ama de casa, es la primera de cinco hermanos, la segunda hermana es trabajadora social, pero se dedica al comercio, el tercer hermano tiene carreras trucas en Geofísica y Petroquímica, actualmente ameniza fiestas y el cuarto hermano es licenciado en educación secundaria con especialidad en Ciencias Naturales, también se dedica a sonorizar eventos sociales y la última hermana es contadora. Es casada y tiene dos hijos.

La infancia de Iris transcurre en una década en la que el entorno familiar estuvo fuertemente caracterizado por un autoritarismo exacerbado, con brotes de violencia que difícilmente garantizaba a los niños de aquel entonces el goce efectivo de sus derechos. Sin embargo, en su relato Iris revela su posición en relación con su familia y se descubre como una persona que se ha forjado segura y responsable, que templó su personalidad al asumirse como hija mayor: “yo creo que además haber sido la hija mayor me dio mucha seguridad, porque mi mamá delegó responsabilidades en mí”. Sobre el papel de los hijos primogénitos algunos autores como Saroglou y Fiasse (2003 p.19) señalan “los primogénitos tienden a ser

responsables, competitivos y convencionales”, de acuerdo con lo que relata Iris, esta condición le dio seguridad; templó su carácter, aprendió muy pronto las actividades que en el contexto tradicionalmente se atribuyen a su género, pero, ante todo, parece que lo vivido le dejó cierta actitud y orientación ante la vida.

Iris relata que vivió su infancia en un clima de pobreza y violencia: “vivíamos muchas tragedias porque no teníamos luz ni gas; mi papá le pegaba a mi mamá, ¡tanta violencia que viví en mi infancia!”. Ser mujer y la hija mayor le dejó huellas en la niñez, vivir en un lugar con privaciones y la violencia ejercida por su padre remiten a experiencias que construyó con y a través del cuerpo. De acuerdo con Guaygua, Riveros y Quisbert (2000) existen experiencias familiares que están inscritas en matrices culturales, caracterizadas por la pobreza, las recargadas actividades laborales y el autoritarismo de generación y edad.

3.1.2 Experiencia escolar

Al rememorar su educación básica Iris construye imágenes de malos y buenos docentes por los vínculos que estableció con ellos y por los estilos y prácticas que en cada uno distinguió; en sus recuerdos también aparecen otros actores que marcaron su horizonte de expectativas, personajes significativos que formaron parte importante del tejido de su biografía escolar.

La experiencia escolar de Iris inicia en el jardín de niños de la cabecera municipal de su lugar de origen, un recuerdo que rememora de esta etapa es el trato desigual de una de sus profesoras; su condición económica traspasó el aula y se manifestó en el modo en que la profesora la distinguió de quienes tenían mayores posibilidades económicas: “la educadora elegía para actividades relevantes a otras niñas que yo pensaba tenían una posición económica mejor que la mía, mi mamá me decía nunca te van a elegir porque no tenemos dinero”.

A su corta edad su madre le hizo tener las primeras comprensiones sobre cómo la condición económica puede llegar a ser un factor de exclusión. Santos Guerra (2006) señala:

La cultura penetra en la escuela, imponiendo (al menos sugiriendo, ofreciendo) valores, creencias, normas, mitos, rituales, costumbres, estereotipos, eslóganes... No es imaginable una escuela cuyos protagonistas dejen a la entrada todas las influencias y condicionantes de la cultura (pp. 23-24).

Durante su educación primaria Iris también aprendía en el seno familiar gracias a las enseñanzas de su madre, sin embargo, vivió tensiones entre la seguridad de lo que ella sabía y las exigencias que le hacían sus profesores, así lo expresa.

“Cuando pasé a segundo mi mamá me enseñó las tablas de multiplicar, pero no entendía los procesos de multiplicación, la prueba es que cuando el grado más difícil de mi vida fue mi maestra de tercero, porque mi maestra me pegaba” (I 67-70).

El castigo corporal al que fue sometida por su profesora, parece que le dejó más huellas que lo académico, rememora una cuestión que da cuenta del mundo escolar como territorio que toma coloraciones particulares, sufridas a través del cuerpo, más allá de lo que implica el aprendizaje de un contenido escolar.

Iris configura su experiencia escolar de educación primaria entre dos políticas educativas. En quinto grado vivió la Reforma educativa del sexenio de Echeverría (1970-1976) en que subyace la concepción de “la educación como un proceso personal de descubrimiento y exploración y como asimilación de métodos y lenguajes más que de información” (Latapí, s/f, p. 9); en este nivel educativo aprendió a través de la enseñanza por asignaturas y luego de la reforma, por áreas de conocimiento, lo que ella configura subjetivamente por lo vivido se manifiesta en su relato: “en quinto grado cambia la reforma de hace muchos años, de esos libros de la patria y entra una reforma diferente, una reforma en la que se privilegiaba

mucho la gramática”. Para Iris la reforma fue una etapa en que se privilegió el trabajo académico con “la gramática”, al dar cuenta de ello, parece incorporar reminiscencias de lo que para ella cobra significado en su itinerario formativo. Navarrete-Cazales (2015) afirma:

Durante el sexenio de Echeverría Álvarez (1970-1976) se dan una serie de reformas en todos los niveles educativos, por ejemplo, sufren cambios los programas de primaria en 7 áreas de formación: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación artística y educación tecnológica. También se reforman los libros de texto gratuito, se estableció que la educación secundaria era parte de un proceso indivisible, forma un todo con la primaria, y es la educación mínima a que debe aspirar el mexicano (p. 27)

Con estas experiencias transita a su educación secundaria, etapa en que el maestro de Español se convirtió en un modelo incorporado de profesor (Alliaud y Davini, 1995) que más tarde estaría presente en su elección profesional, como lo expresa.

Definitivamente lo más emocionante y lo que creo que marcó mi vida y que fue la secundaria fueron mis clases de Español, con el maestro Rueda, él nos dio Literatura, fue como que un maestro inspirador, pensé que si yo tuviera la oportunidad en mi vida futura, iba a ser maestra de Español (I 157-186).

Emoción e inspiración se conjugan en sus clases de Español, su profesor le dejó huellas que trazaron el horizonte de lo que quería llegar a ser, la imagen que construyó de este docente fue una constante motivación para trazar su propio camino. En el relato de Iris se devela que más allá de los contenidos disciplinares, lo que rememora de la educación secundaria es la manera en que su profesor la implicaba en el mundo de la literatura, al tomar una función de referencia, marcó el interés por un futuro profesional en ese ámbito.

3.1.3 Elección de la carrera docente y formación inicial docente

Cuando egresa de la secundaria Iris tuvo interés por estudiar periodismo, en su relato refiere:

Cuando terminé la secundaria, tenía como el sueño de estudiar periodismo, pero las ideas de mis papás de cómo una niña de 15 años se va a ir al DF, ¡no me dejaron ir!. De entrada mi idea no era ser docente, pero tampoco fue como una obsesión, a lo mejor mi corta edad no me hizo estancarme, yo era de la idea que un niño le debe obedecer a sus padres (I 190-213).

En la elección de la carrera parece latente el interés de Iris por cuestiones relacionadas con la escritura y la lectura; el relato sugiere que influyeron los criterios y prejuicios de sus padres respecto a su condición de ser mujer y menor de edad que la privó de la opción por los estudios universitarios, situación que no fue determinante ni desalentador para ella, la interacción entre su elección y las restricciones que le impusieron sus padres le hizo pensar que siendo una niña debía obedecerlos.

Alliaud y Davini (1995) hallaron en su estudio el interés de los futuros docentes por una formación universitaria, lo cual indica que muchos alumnos de profesorado consideran a la docencia como una alternativa “de segunda” ante la imposibilidad (real o percibida) de acceder a tales estudios superiores. La madre de Iris le aconsejó que era “mejor” la profesión docente, al parecer era más propio de una menor de edad y siendo mujer realizar estos estudios. Así lo manifiesta en su propia voz: “mi mamá me decía mejor estudia para maestra, entonces aquí se iba abriendo la Normal; de hecho se formó un grupo con los alumnos que veníamos de otras normales que no habíamos quedado, yo alcancé a entrar casi luego, porque mi papá tenía un conocido en la Normal”. En el relato se advierte la influencia de la madre de Iris en la elección de la carrera docente; las restricciones que enfrentó para cumplir su aspiración de realizar estudios universitarios y la carrera docente en otra normal y las situaciones sociales vividas, trazaron el camino para formarse como profesora en la ENVM. Realizó sus estudios en una etapa histórica en que estaba vigente el Plan de Estudios para la Escuela Normal 1975 reestructurado que se cursaba en cuatro años, una propuesta curricular que buscaba paliar la situación de subprofesión de la formación normalista.

Lo que viene a sus recuerdos de su formación inicial docente en la Escuela Normal es que los conocimientos disciplinares que le proveía no le eran suficientes.

[...] recuerdo que no era suficiente para mí el conocimiento de la Normal. A mí me generaba miedo, la práctica. Cada que íbamos a practicar a mí me daba miedo quedar como ignorante. Entonces yo buscaba una maestra que ya daba clases en primaria, aunque ahí estaba la guía, aunque yo tenía los libros, faltaba el dominio del contenido. En la normal y la primaria me revisaban un bonchero de materiales (I 245-255).

El temor que le generaba sus prácticas de enseñanza en su formación inicial, lo asocia con la falta de dominio del conocimiento académico, al parecer su formación la vinculaba estrechamente al dominio de disciplinas cuyos contenidos debía transmitir; frente a ello buscó a otros docentes experimentados en educación primaria para que le ayudaran a cubrir esta necesidad formativa. Advierte que si bien tenía al alcance los materiales de apoyo del docente, éstos le eran insuficientes. Considera la transmisión de conocimientos como el aspecto principal de su función como enseñante, entonces debería cubrir tal requisito para no sentir temor de estar frente a un grupo de alumnos. Valora el dominio de los contenidos escolares como habilidad profesional.

Iris se ocupó principalmente de dos actividades para preparar sus prácticas: el dominio disciplinar y la elaboración de material didáctico, estos requerimientos tenían su origen en las exigencias de los maestros de la supervisión de la práctica -el docente de la escuela Normal y el docente del aula de educación primaria-. Una de estas tareas era revisada en la escuela Normal y en la escuela de prácticas, mientras que el dominio de la materia a enseñar surgía de una preocupación personal.

Además, reconoce que las experiencias sobre como aprendió en su escolaridad previa eran las que orientaron sus prácticas: “de pronto olvidaba yo aquello con lo que me habían formado en la Normal y recurría yo más a mis experiencias de cómo

había aprendido”. Iris, como otros futuros docentes, ingresó en el programa de formación con creencias personales acerca de la enseñanza, creencias que generalmente permanecen sin cambios a lo largo del programa de formación y acompañan a los profesores durante sus prácticas de enseñanza (Kagan, 1992; Feiman, 2001; Wideen, Mayer-Smith y Moon (citados en Marcelo, 2001). Es lo que se denomina “aprendizaje por observación” obtenido en su biografía escolar que perduró e impactó en sus prácticas Lortie (citado en Bullough, 2011)

3.1.4 Inserción laboral

Convertirse en profesora fue una etapa de crisis y desestabilidad en muchos sentidos, por ser la única egresada de su generación que enviaron a otro Estado y por enfrentarse a un contexto desconocido, así lo expresa.

[...] fui la única de todo mi grupo a la que mandaron al Estado de Veracruz, entonces entré en crisis, me enfrenté a contextos que no conocía, ¡a un clima diferente!, ¡a maestros que no tenían mis mismas costumbres!, a escuelas que no se parecían a las primarias donde había practicado, tenían incluso otras formas de organización, fue complejo (I 555-559).

Iniciarse en la enseñanza fue un tránsito muy complejo, una discontinuidad con lo que había vivido en las escuelas de prácticas, ahora debería tener capacidad para responder a situaciones críticas. El proceso se caracterizó por un conjunto de desafíos pedagógicos y prácticas educativas altamente complejas sobre todo porque vivió contextos desconocidos. Marcelo (2006) señala que los profesores principiantes enfrentan un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos durante el cual deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Por su parte, Rodríguez (2016) agrega que los datos de diversas investigaciones sobre el tema de la inserción a la docencia concluyen que esta fase es altamente conflictiva y que la experiencia docente en los primeros años de egreso representa uno de los factores más relevantes para explicar el desarrollo de determinado perfil o práctica profesional.

El cambio de contexto del Estado de Hidalgo a Veracruz apenas fue el inicio de la crisis que Iris vivió en su proceso de inserción a la docencia, luego de que le asignaron una escuela enfrentó condiciones difíciles de trabajo, como lo expresa en su relato.

¡Di clases en una casa de cartón!, no había piso, ¡era tierra!, pero los papás hicieron unos tronquitos para hacerles las bancas a los niños de dos otates. Me saqué de onda porque todo el tiempo practiqué en escuelas como la Amado Nervo; además era la costa, mi ingreso al servicio fue ¡puc!, algo impactante porque estaba yo viviendo contextos que no eran mis contextos y tuve niños de primero y segundo (I 589-603).

Como muchos profesores noveles fue asignada a condiciones difíciles en los inicios de su carrera como docente. Además de las malas condiciones de infraestructura de la escuela, un desafío que enfrentó fue el trabajo en una escuela multigrado. La experiencia de haber realizado prácticas de enseñanza durante su formación inicial en escuelas organizadas bajo la forma escolar graduada, parece que no le dio las habilidades docentes necesarias para enfrentar otras condiciones. La socialización profesional la realiza en un espacio institucional desconocido donde debió aprender gradualmente las “reglas del oficio” (Davini, 2005).

Una preocupación latente fue sobreponerse a las distintas situaciones que se le presentaron; en su relato se advierte el fuerte impacto que le causó la nueva realidad escolar y en este sentido, reconfigurar la visión anticipada de lo que significa ser docente por los nuevos espacios geográficos, sociales y culturales que enfrentó; Marcelo (2006) apunta que la adaptación del docente principiante es más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

3.1.5 Trayectoria formativa en educación primaria

Después del proceso de inserción a la docencia, lo primero que Iris rememora es una etapa significativa inscrita en su biografía que remite a su ingreso a la escuela Normal Superior de México, durante un periodo de verano, donde reafirma su

vocación por la formación profesional en la especialidad en Español: “me hizo soñar en ser maestra de Español, ¡amé el Español!, creo que mi vocación la encontré cuando estudié la Normal Superior”. Las clases que Iris recibió marcaron su trayectoria por esta institución, aunque el interés y motivación por ser maestra de esta disciplina remiten a construcciones discursivas de su biografía escolar, a la identificación que tuvo con un profesor en su educación secundaria, atribuye su vocación a las clases que recibió en esta escuela Normal, a pesar de que se interrumpen sus estudios: “el año que entro, el año que desaparece, entonces perdí un año”.

Durante el periodo en que permanece en esta institución se desencadenan acontecimientos que evidenciaron tensiones y luchas políticas que ponían en riesgo el poder organizador de los componentes nucleares de la cultura institucional (Fernández, 2011) de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), pues desde el interior se había generado organización y participación colectiva de un sector de la comunidad normalista que pretendía incidir en el ámbito académico y administrativo. Pérez (s/f) afirma:

La organización estudiantil denominada CLENS, que agrupaba a los alumnos de cursos ordinarios del turno vespertino de la ENSM, difunde en enero de 1972, el documento elaborado por la «Comisión Unitaria» en el cual se presentaba la estructura curricular para la educación secundaria. Un planteamiento central de la comunidad de la escuela, era el de democratizar los procesos de participación académica y administrativa en la misma y sus demandas eran compartidas por otras escuelas normales superiores del país. Los alumnos eran, en un 95% aproximadamente, maestros de educación primaria y preescolar y realizaron mítines y marchas como estrategias de lucha para el logro de estos procesos (p. 7).

Como contraparte a estos procesos democráticos, la emisión del Acuerdo 106 dio origen a la desconcentración de esa institución, este acontecimiento político marcó la trayectoria de Iris, la interrupción de sus estudios significó una discontinuidad en su proceso de desarrollo profesional. Pescador Osuna (1983) afirma lo siguiente:

En 1983 se desconcentran los cursos para profesores foráneos que ha venido impartiendo la Normal Superior de México. La reacción al Acuerdo fue muy encontrada entre las autoridades de Educación Normal y el núcleo dirigente de la Escuela Normal Superior. Este conflicto se agravó más con publicación del Acuerdo 106, por el cual se establece, el 1º de julio de 1983, la Comisión que se encargará del proyecto de reestructuración académica y administrativa de la Escuela Normal Superior de México (p. 13).

Luego de que labora durante dos años en el Estado de Veracruz obtiene una permuta al Estado de México, así lo relata: “logré una permuta y me vine casi luego, y me fui a San Juanico, pero fue la explosión, no di clases, entonces como que me colapsé”. Este hecho genera una crisis que le impactó directamente a ella y a sus alumnos. La discontinuidad en su ejercicio profesional ocurre por una fuerza extrínseca, un “hecho no normativo” en los términos que plantean Huberman, Thompson y Weiland (2011) en este caso, un accidente por la explosión de gas butano que interrumpió temporalmente su actividad laboral.

Después de dos años de servicio en el Estado de México, Iris tiene la oportunidad de otra permuta, ahora al Estado de Hidalgo, cerca de su lugar de procedencia: “cuando vi la oportunidad de venirme no la desaproveché, pero en el momento de los trámites ahí empezó mi angustia, porque yo no tenía la preparación para estar frente a un grupo integrado”.

Este desplazamiento de educación primaria a educación especial le generó incertidumbre, pese a ello, no la desaprovecha, fue más importante regresar a su lugar de origen, que continuar desempeñándose en el nivel educativo para el que se había formado; al parecer, los acontecimientos dramáticos vividos y sufridos le orillaron a tomar esta decisión. La trayectoria formativa de Iris denota ser un camino en constante construcción, en que se enlazan recorridos subjetivos y regulaciones institucionales: “no pude regresar a primaria, esto generó que no avanzara en carrera magisterial”. La decisión de incorporarse a educación especial, la

desestabiliza y le generó un dilema “no sabía si seguir siendo maestra de educación especial o irme en educación primaria”; el cambio de adscripción trajo implicaciones por no poder participar en el Programa de Carrera Magisterial; así que esta etapa fue de estancamiento en cuanto a su percepción salarial. Vivió este “conflicto” y preocupación durante diez años que permaneció trabajando en el subsistema de educación especial.

Establecida nuevamente en su lugar de origen, se sobrepone a los hechos vividos y siendo profesora de educación especial, toma la iniciativa de continuar con su formación profesional en Español. Luego de concluir, continúa sus estudios de Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional: “siendo maestra de educación especial, terminé la licenciatura en español y luego cursé mi licenciatura en educación primaria”. Pese a que Iris se desempeña en educación especial, decide continuar con una formación que se asocia con sus primeras aspiraciones profesionales, ser maestra de Español y primaria, aparece latente su pretensión por desempeñarse en lo que se había formado inicialmente para desarrollar su labor docente. Honoré (1980) afirma que la formación es siempre un acto intencional, una decisión de palabra y de acción; Iris decide hacer un camino, andar el que había trucando por los acontecimientos sufridos en la ENSM.

El encadenamiento de acontecimientos políticos y fuerzas extrínsecas entrecruzados con su propio itinerario formativo, producen desplazamientos en el espacio social y discontinuidad en su trayectoria profesional al transitar de un contexto a otro, de una modalidad educativa a otra. Los movimientos suscitados reconfiguran el ámbito de su desempeño profesional no así el itinerario formativo que tenía pendiente. En este proceso confluyen momentos de satisfacción y de desmotivación, pero más alentada por los primeros traza su camino de formación.

3.1.6 Ingreso como formadora de docentes

Además de laborar en educación especial Iris trabajaba en una Escuela Normal Superior, institución privada donde prestó sus servicios por más de 22 años. El vínculo y apoyo de profesores que trabajaban en esa institución y en la ENVM la motivan a integrarse como docente a esta última, donde ella se había formado como profesora de educación primaria: “el maestro Israel fue a ver al maestro Alex y él le dijo que lo iban a platicar acá a ver si podía yo entrar”. Iris utilizó sus vínculos con un profesor de la ENVM como intermediario para poder negociar con el director en turno su ingreso a esta escuela normal, situación que en ese momento pareció insuficiente, por las regulaciones internas.

Tiempo después, se abrió la oportunidad de cubrir un interinato y con ello la posibilidad de que Iris se quedara a laborar en esta institución: “Fue el maestro Alex a invitarme para que cubriera tu interinato y ya me quedé”. Siendo egresada de la ENVM, la recomendación de un colega y lo circunstancial del interinato, son situaciones que se conjuntaron para que en ese momento pudiera integrarse a esta institución. Se inició como adjunta de otro profesor experimentado:

“Yo estaba de adjunta y luego me mandaron a la Licenciatura de Primaria, allá di (las asignaturas) Problemas de aprendizaje y Laboratorio de Docencia al grupo e investigación. En un inicio no fue tan difícil para mí porque como trabajaba yo con todos los grados, me sabía todos los programas de primaria” (I 1010-1015).

Después de que Iris asume temporalmente la función como adjunta para iniciarse como formadora, la ubicaron en la Licenciatura de Educación Primaria para atender a la tradición de formar en correspondencia al propio perfil profesional; lo que más recuerda de esta etapa es que no fue difícil atender a los estudiantes normalistas porque dominaba los programas de educación primaria, que eran su material de trabajo en educación especial, su experiencia profesional le ayuda a resolver las tareas de su nueva actividad académica.

Las asignaturas que atendió desde esta etapa correspondieron a la Línea de formación pedagógica del Plan de Estudios 1984, relacionadas con la formación para la práctica profesional de los futuros docentes. La experiencia vivida y transitada en otros niveles y modalidades educativas, es lo que le ayudó a Iris a resolver algunos problemas de su nuevo ámbito laboral: “vi que tenía yo mucho éxito con los estudiantes porque les ponía yo ejemplos de los niñitos con los que trabajé”. Usar ejemplos de lo vivido en educación especial, fue la manera que enfrentó la formación de futuros docentes. Mercado (2013) señala que la experiencia sirve a los formadores para dar ejemplos, como argumento para explicar situaciones y procesos.

Parece que Iris concibió la formación de los futuros docentes como preparación para enfrentar una actividad práctica, instrumental, por ello era suficiente el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter moral y político de los fines en toda actuación profesional que tenga como propósito resolver problemas humanos Habermas (citado en Pérez Gómez, 1996).

Aunque parece haber transitado a la ENVM sin mayores dificultades, en su relato se revela que la vida académica institucional le causó un “shock”, un tránsito complejo a un subsistema desconocido. Lo que denomina pesadilla, concluye con la reforma curricular, así lo manifiesta en su propia voz:

[...] fue una pesadilla el primer año, ¡puc!, el 96-97 que llegué aquí, pero en el momento que llegó la transición, me empiezan a ubicar en los cursos de Español, pues ya ¡como pececito en el agua! (I 1043-1046).

En el nuevo Plan de estudios se modifica el modelo de formación de docentes de una propuesta que propugna por un docente investigador a un docente reflexivo; Iris se identificó muy bien con los rasgos del perfil de egreso que se relacionan con el dominio de propósitos y contenidos y competencia didáctica, específicamente con la enseñanza del Español, que era su fortaleza profesional, la expresión “me

empiezan a ubicar en los cursos de Español, pues ya ¡como pececito en el agua!” da cuenta de que esta decisión institucional le abrió la oportunidad de usar sus saberes disciplinares, ésta parece ser la etapa de su realización y satisfacción profesional.

En su relato refiere que participó en Talleres Nacionales de Actualización en la reforma del Plan de Estudios 1997: “me manda el maestro Alex a México en Español, no, ¡me coronó, me puso en la gloria!”. Ahora la decisión institucional le da la oportunidad de participar en talleres para actualizarse en la disciplina del Español. Este fue un modo de formarse como docente en educación Normal, desempeñarse en su área disciplinar, y la oportunidad para colocarse en un lugar en que podía ejercer mejor la profesión, sus expresiones “¡me coronó!”, “¡me puso en la gloria!” da cuenta de que al fin le permitieron arribar a un periodo de estabilización, del dominio de la docencia y de satisfacción profesional.

La aspiración de ser profesora de Español, que tuvo su origen desde su biografía escolar, pudo al fin concretarse, las regulaciones curriculares le dieron la oportunidad de seguir su trayectoria de formación en este ámbito disciplinar.

Pero no siempre se desempeñó como profesora de Español; teniendo como experiencia el Laboratorio de Docencia en el último año de la carrera para profesor de primaria del Plan de estudios 1984 y después de casi 6 años a su ingreso a la ENVM, la directora en turno le encomienda atender las asignaturas del último año de la carrera del Plan de estudios 1997: “en la gestión de la maestra Laura, ella me propuso para ser maestra de séptimo semestre”. En la función misma de ser asesor y luego acompañante en 2012, la profesora ha logrado aprender tanto de su propia experiencia como de la experiencia de los futuros docentes, en su relato expresa:

[...] creo que aprendí sobre cómo debe ser el acompañamiento por mi experiencia, pero faltan algunos aspectos que en este curso tendría que

poner en práctica, aprendí mucho de sus experiencias [de los futuros docentes] relacionadas con la investigación-acción, los mismos aprendizajes te llevan a retos (I 2315-2318).

La profesora manifiesta que su comprensión sobre el deber ser del acompañamiento como función atribuida por la política educativa en el Plan de estudios 2012, se debe a su experiencia profesional previa; pero advierte que “faltan algunos aspectos por hacer”, es decir, en la forma de ejercer el acompañamiento advierte vacíos, se denota cierto nivel de reflexividad del propio hacer para identificar lo faltante; en su relato se devela además el aprendizaje que obtiene de sus estudiantes y como las propias carencias la llevan a plantearse nuevos desafíos como una manera de anticipar las experiencias por venir.

Iris construye su itinerario formativo hasta lograr lo que quería llegar a ser, sus condiciones adversas de origen, lejos de limitarle su desarrollo, le forjaron el carácter; desde su biografía escolar traza un horizonte de futuro profesional por un modelo de docente incorporado; aunque su aspiración era realizar estudios universitarios, las condiciones sociales le llevaron a optar por la docencia. Como profesora de educación primaria, empezó su andadura en ese nivel educativo. Pero aquello solo fue el principio. Distintos acontecimientos y regulaciones institucionales la orillaron a desempeñarse en educación especial. Como otros formadores de docentes transitó de educación básica a la ENVM a través de mecanismos institucionales que en un tiempo tuvieron vigencia.

En la reconstrucción analítica de la trayectoria de Iris, se devela que su proceso de formación ha significado una andadura de largo recorrido que le ha implicado un trabajo constante sobre sí misma. El camino trazado la ha llevado a cumplir su expectativa de ser profesora de Español en la ENVM, y lograr ser reconocida al tener a cargo la función como asesora y acompañante de estudiantes de séptimo y octavo semestres.

3.2 La profesora Cora: “Aprendí otra vez”

En su relato Cora da cuenta de distintas circunstancias que la inclinaron por la profesión docente, en la que sobresalen los consejos de su madre, su condición de pobreza y debido a las experiencias sufridas en su biografía escolar, toma la decisión de formarse como profesora de preescolar.

Transcurridos 20 años de servicio en preescolar, buscó promoverse como directora en ese nivel educativo, los obstáculos que enfrentó para lograr el ascenso, su formación profesional y su red de relaciones fueron circunstancias y situaciones que la llevaron a tomar la decisión de ingresar como formadora de docentes en la ENVM, este es el momento en que sufre discontinuidad respecto a su ejercicio profesional, su expresión “aprendí otra vez” remite a que convertirse en formadora de docentes implicó desestabilizar y reconfigurar lo aprendido, significó hacerse de teoría, como un sostén para el nuevo ejercicio profesional.

3.2.1 Experiencia familiar

La profesora Cora nació en 1964, es originaria de la comunidad de Xochitlán, Municipio de Progreso de Obregón, Hidalgo; es la tercera de siete hermanos. El padre era jornalero y la madre es ama de casa, el primer hermano es maestro, la segunda hermana es trabajadora doméstica, el cuarto hermano es médico, la quinta hermana es enfermera, el sexto es amo de casa, la séptima hermana también es ama de casa. Es madre soltera con dos hijos.

Lo que viene a la mente de Cora sobre su infancia la remite a la pobreza en que vivía por la heterogeneidad de empleos informales, precarios y riesgosos en que su padre se ocupaba, así lo expresa en su relato.

Cuando tenía nueve años nos fuimos a vivir a las orillas de Chilcuautla en una casa de piedras encimadas y techo de palma, en época de frío ¡nos calaba mucho!, mi papá trabajaba en ¡cualquier cosa! y en ese tiempo estaba

la Compañía; manejaba todo lo de la dinamita, pero por lo menos había qué comer todos los días (C 100-106).

La situación económica familiar mejoró temporalmente cuando su padre tuvo trabajo en una empresa que les permitió comer “todos los días”, al recordar esta situación, se devela que Cora no siempre pudo satisfacer sus necesidades más básicas en su infancia, lo que remite a la condición de pobreza que vivió en sus primeros años.

3.2.2 Experiencia escolar

Cora inició su educación primaria en el año de 1970, en esta etapa histórica aún no se masificaba la educación preescolar, generalmente este nivel educativo se ofrecía en las ciudades más grandes. Cora lo refiere así: “no tuve preescolar, todavía no se inventaba”, su educación primaria la cursó en dos escuelas por cambio de residencia, lo que más recuerda de esta etapa son los eventos de violencia que ejercían sus profesores hacia niños que como ella, vivían condiciones de pobreza; en su relato da cuenta de algunas características personales de sus profesores, de sus prácticas y elabora modelos de profesor bueno. Así lo relata.

[...] como no éramos de los ricos, éramos de los pobres, pues nunca tuvimos preferencias, nos castigaban y nos pegaban igual que a todos, ya después nos fuimos para Chilcuautla, allá hice cuarto, allá terminé, empecé en Xochitlán nos fuimos en octubre y allá seguí mi primaria, tenía yo un maestro, el maestro Arturo, él si nos explicaba, pero nos dejaba mucho rato en el juego (C 40-46).

Un recuerdo que Cora tiene de esta etapa fue el trato desigual que recibió de sus profesores, percibió que la condición económica influía en las distinciones que hacían a los alumnos y que el castigo y la violencia física era más generalizado para quienes eran pobres como ella. De sus prácticas encontró significativa la enseñanza expositiva, parece que representa una cualidad del buen profesor.

Durante su educación primaria Cora enfrentó varias situaciones adversas que limitaron su experiencia escolar. La violencia que los docentes ejercieron en su primera escuela también la vivió en la segunda, al respecto refiere.

Para quinto y sexto me tocó otra maestra que también era muy grosera, la maestra Prisca, era muy elitista, escogía a su grupo, así como de inteligentes, eran la hija de don Loreto, la hija de la maestra Meche, un grupito que eran los inteligentes que más o menos tenían; los demás, los que éramos los mugrosos nos hacía a un lado (C 48-71).

En los últimos grados de su educación primaria, tuvo una profesora que caracteriza como agresiva y “elitista”, por el trato diferenciado que tenía hacía sus compañeros de grupo, este trato lo relaciona con dos situaciones: con la condición económica y la “inteligencia” de sus pares. Ella se asociaba con “los mugrosos”, a quienes la profesora excluía del grupo de su preferencia, por no cumplir con los dos atributos que valoraba. Bourdieu (citado en Blanco, 2011) señala que el sistema educativo transforma las desigualdades de origen social en desigualdades de destino educativo, porque privilegia las formas de ser y actuar de los alumnos de mayor posición económica, quienes cuentan con mayores recursos para satisfacer sus requisitos simbólicos.

Cora cursó sus estudios de secundaria en la modalidad técnica. Pieck (2005) afirma que la mayoría de los estudiantes que asiste a estas instituciones proviene de familias de bajos ingresos, son familias que se dedican al campo y a ejercer oficios.

Lo más significativo que recuerda de esta etapa de su escolaridad fue el vínculo afectivo con sus profesores: “ya que me fui a la secundaria no pues ahí ¡fue otra cosa muy distinta!, ahí teníamos muchos maestros y ¡nos querían mucho!”. Los recuerdos que tiene de la secundaria es que tenía ahora más profesores y el vínculo afectivo que estableció con ellos. Davini y Alliaud (1995) señalan en su estudio que generalmente cuando los estudiantes de magisterio describieron a los maestros de la primaria lo hacían en términos positivos. En este caso, Cora lo hace de sus

profesores de educación secundaria, de ellos sólo recuerda atributos personales positivos.

En su relato también refiere que en este nivel educativo vivió la transición de un viejo a un nuevo Plan de estudios: “cuando ya iba en segundo cambió el Plan de estudios, porque ya íbamos nada más de ocho a tres”. Vivió en la década de los setenta la reforma educativa de la especialización técnica, en los nuevos programas de estudio se daba mayor peso al conocimiento disciplinario de la actividad tecnológica: el alumno recibía una formación técnica y especializada con la finalidad de su incorporación al mundo laboral al egresar (Torres y Granados 2008).

3.2.3 Elección de la carrera y formación inicial docente

Cuando Cora concluye su educación secundaria, tenía la inclinación por estudiar dibujo, así lo relata.

Después de la secundaria me fui a hacer examen a Pachuca y quedé, mi mamá me decía pues ¡métete de maestra!, de maestra de kínder y entonces empezaba el kínder ahí en Chilcuautla, decía vez que ahí también dibujan y decía es que si quieres estudiar dibujo es hasta México y no tenemos, no nos alcanza (C 157-165).

La madre de Cora le aconseja estudiar para educadora, no teniendo otra opción presenta examen en el Centro Regional de Educación Normal (CREN), en Pachuca, Hidalgo. La elección de la carrera finalmente estuvo influida por las condiciones económicas de la familia, sus limitados recursos le impidieron emprender otra carrera; las restricciones que le impuso esta carencia determinó de alguna manera la trayectoria que seguiría. Se forma con el Plan de estudios 1977 en la primera generación de educadoras de esa institución.

Alude que, a sus 15 años, no tenía todavía la capacidad para tomar decisiones sobre su futuro profesional:

Pues mi mamá era la que quería; yo de quince años todavía no decidía muy bien como qué quería, había tenido muy mala experiencia en la primaria y decía ¡yo no quiero ser como esos maestros! y dije pues de preescolar (C 197-200).

Las malas experiencias de su biografía escolar, particularmente la conraidentificación que manifiesta hacia sus profesores de educación primaria por sus prácticas de violencia y selectivas influyó para que se inclinara hacia la docencia en educación preescolar; en esta decisión se revela que tuvo mayor influencia en su formación las características personales de sus profesores que los aspectos académicos. Se advierte que las determinantes sociales condicionaron la historia personal de Cora, pero ella también construyó el curso de su trayectoria al tomar la decisión de formarse como educadora.

Ya estando en su formación inicial refiere que sus clases se caracterizaron por ser expositivas, su papel como estudiante normalista era de receptor de información: “pues eran de escuchar, era de recibir las clases, el maestro Jorge era muy buen maestro de Historia, nos explicaba muy bien sus clases”. Pondera las características profesionales de sus maestros por su capacidad para transmitir el contenido escolar a partir de discursos, lo que equipara a una cualidad del buen profesor. Es significativo que en el pensamiento de Cora persista esta imagen de la docencia, lo cual indica que más allá del momento histórico que tuvo vigencia en su formación como educadora, sobreviva actualmente en su modo de percibir a la docencia. Sobre sus prácticas de enseñanza refiere: “era como decirles a los niños qué es lo que iban a hacer, como que muy manuales, les decía lo que iban a hacer, lo hacían y ya”. Este contacto con la realidad de la enseñanza no le resultó problemático; la influencia de sus prácticas en su formación como educadora parece débil, la enseñanza se convirtió en un fin en sí misma en vez de ser un medio para alcanzar determinadas intenciones educativas. Los rasgos que destaca Cora remiten a una formación inicial docente de carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo

de rutinas escolares; en ello predomina una visión utilitarista de la formación relativa al uso de técnicas de aula, Davini (1995) refiere que estos rasgos provienen de la tradición normalizadora-disciplinaria de la formación docente, que sigue presente en la actualidad.

3.2.4 Inserción laboral

Cora refiere que transitar de su papel como estudiante a docente fue emocional y académicamente complejo : “¡fue un trauma!, porque en primera, ya no estaban los maestros, ¡yo tenía que planificar sola!, ¡jamás había organizado un programa!, ¡una solicitud!”. En el proceso de convertirse en profesora le invadió una sensación de soledad, ser educadora encargada de un Jardín de Niños unitario fue un “trauma”, pues debería asumir una doble responsabilidad, ser docente y tener a cargo la organización y funcionamiento de la escuela; de pronto se miró frente a una escuela sin tener la certeza de qué hacer; la abrupta separación de la orientación y el consejo profesional de sus formadores a su egreso de la normal la dejó en la incertidumbre.

Marcelo (2006) afirma que el profesor principiante parece un extraño que debe aprender a resolver sus problemas por sí solo. Por su parte, Imbernón (1997) señala que el inicio de la profesionalización de la carrera docente supone un salto muy importante ya que en seguida se pasa de estudiante a profesional con plena responsabilidad, sin un tiempo intermedio que permita al recién titulado ir asumiendo los rasgos característicos de su profesión.

Como ocurre con muchos docentes noveles, su primer centro de trabajo tenía carencias en la infraestructura y de materiales didácticos, que para aquella época eran muy importantes para Cora, con esas condiciones se inicia en la docencia: “la escuelita nada más tenía dos salones, un pizarrón ahí tirado, no tenía baños, no tenía puerta afuera, era todo lo que tenía, ¡no tenía material!”. La etapa en que tuvo

lugar el proceso de convertirse en educadora enfrentó condiciones materiales precarias y sin materiales didácticos, fueron dos cuestiones que le representaron preocupación, esto último parece estar estrechamente asociada a la perspectiva con la que se había formado en la escuela Normal, en que se privilegiaba el carácter instrumental de la formación docente.

3.2.5 Trayectoria formativa en educación preescolar

A la vez que se desempeñaba como docente, Cora inició un proceso de capacitación y habilitación académica, así lo relata.

[...] después de la Normal y de estudiar para promotor artístico, me fui a estudiar la licenciatura en la UPN, me invitó el maestro Pedro, se me hacía muy complicado porque después de la Normal donde era ir a escuchar, ahora en la licenciatura era estudiar por tu cuenta ¡y entiéndele! (C 497-509).

Posterior a sus estudios como profesora de educación preescolar, se prepara en el área de las artísticas, parece que su interés por el dibujo siguió presente y lo concretó de alguna manera al capacitarse como promotor artístico, luego de cumplir con esta aspiración, inició sus estudios de licenciatura en la UPN, en esta etapa debió enfrentar una forma diferente de aprender a la habitual, porque implicó estudiar de manera autónoma; en su estudio Navia (2006) halló que los docentes tienen miedo a ser autodidactas por haberse desenvuelto en un medio coercitivo a lo largo de su formación, en el caso de Cora la expresión “era estudiar por tu cuenta ¡y entiéndele!” remite al desafío y problema de aprender por sí misma.

En su proceso de desarrollo profesional Cora también se sometió al sistema de evaluación docente del Programa de Carrera Magisterial (CM) creado en 1992, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Zorrilla (2001) señala que los ejes y estrategias en las orientaciones de política educacional en los años noventa respecto al perfeccionamiento docente fueron: Desarrollo profesional de los docentes, remuneración por desempeño y políticas de incentivos.; en 1998

obtiene el Premio Ignacio Manuel Altamirano a la CM (es un reconocimiento y estímulo económico a los maestros que obtuvieron las más altas puntuaciones en la evaluación global de la etapa correspondiente, considerados como los mejores maestros frente a grupo de los niveles y modalidades de Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria en cada Estado), en su voz lo refiere:

[...] yo sentí que ganar ese premio me comprometía, o sea me comprometía a no seguir esperando a que me cayera, sino a superarme y a tener un poco más y pues ya me metí a la maestría (C 573-575).

Cora tuvo acceso a la promoción horizontal en CM, situación que la comprometió y alentó a seguir obteniendo las ventajas económicas que proporcionaba este sistema de estímulos, al expresar “no seguir esperando a que me cayera” refiere a que debía esforzarse para conseguir un mejor salario, un mecanismo para lograrlo fue realizar sus estudios de maestría. Cora advirtió con su experiencia que a más credenciales académicas tenía mayores oportunidades de mejora de sus ingresos, la expresión “superarme y a tener un poco más”, parece remitir a ello. Latapí (2004) sostiene que CM funcionó como un mecanismo de mejoramiento de los ingresos del magisterio, pero no como un sistema adecuado de evaluación; tampoco hay evidencias de que esté incidiendo en el mejoramiento de las prácticas docentes ni, por tanto, en la calidad de la educación.

3.2.6 Ingreso como formadora de docentes

El ingreso de Cora a la ENVM estuvo relacionado con su perfil profesional, su red de relaciones, a la necesidad de contar con formadores en la Licenciatura de Educación Preescolar y a las dificultades que enfrentó en su deseo de ascender como directora de un jardín de niños; en este proceso se devela que “la comunidad configura al individuo, pero el individuo también configura a la comunidad” Prawat, (citado en Bullough, 2011), Cora lo relata en su propia voz:

La hermana del maestro Alex era mi compañera, y me decía: no allí en la Normal son muy matados, trabajan mucho y ganan muy poco. Y decía yo: entonces ya no es mi idea. Pero después de estudiar la maestría, la que me contactó fue la maestra Sofía con una de mis compañeras; decidí irme [a la ENVM] porque pues también en mi zona la maestra Martha nunca me dejó subir a una dirección, ¡siempre hubo peros!; pero no sabía a lo que iba porque pues una cosa es que tuviera una maestría, que tuviera veinte años trabajando en preescolar a enfrentarme a dar clases con jóvenes (C 719-730).

Esta profesora expresa en su relato que diferentes situaciones se conjuntaron para que tomara la decisión de integrarse a la ENVM, un factor significativo para ella fue la imposibilidad de lograr ascender como directora. En el proceso de incorporación advierte que en realidad no tenía plena idea de lo que significaba formar docentes, pudo distinguir la distancia entre tener experiencia en educación preescolar, tener una maestría y, otra diferente, desempeñarse con jóvenes futuros docentes. La tensión surgió entre su ejercicio profesional previo y la nueva función docente, Cora encuentra una distancia considerable entre estos dos mundos sociales.

En 2003 Cora ingresa a esta escuela como formadora de docentes; por un periodo estuvo como adjunta con dos profesoras mientras concluía el semestre en curso, en su voz lo refiere:

[...] entré con la maestra Sofía como adjunta, después estuve con la maestra Marina hasta que terminó el semestre, me dijo pues: ¡éntrele, dé la clase!. Entonces yo di la clase, era lo de los proyectos, pero los proyectos desde lo que leí, desde mi experiencia, y me dijo es que no va por ahí, así no va (C 738-744).

Después de un breve tiempo como adjunta, una de las profesoras que la acompañan en su socialización en este nuevo escenario profesional, le indica “¡éntrele, dé la clase!”, lo cual constituyó su primera prueba como formadora, movilizó su experiencia e interpretación de fuentes bibliográficas; sin embargo, no salió bien librada, surgió inmediatamente el cuestionamiento a su trabajo, enfrentó la diferencia entre su saber y el que era válido para las profesoras experimentadas

en la formación inicial de docentes; es evidente que este proceso le estaba imponiendo la necesidad de aprender las “reglas del oficio” del formador de docentes en la ENVM.

Para su desempeño profesional ha incorporado su reserva de conocimientos: “ahora que trabajo en la Normal, tengo muchas ideas y les puedo decir a las muchachas ¡ah puedes hacer esto, o el otro!. Hay quienes las toman y hay quienes dicen no”. Usar los beneficios de su experiencia profesional en el nivel preescolar, significa transmitir saberes del oficio docente que incluyen procedimientos y técnicas de enseñanza; la expresión “¡puedes hacer esto o el otro!” remite a pensar la práctica como un campo de aplicación de cuestiones técnicas, a la creencia de que preparar a futuros docentes para enseñar consiste en que aprendan cómo hacer las cosas (realizar actividades). Reconoce que algunas estudiantes se resisten a tales sugerencias, se alejan de aplicacionismos directos en el aula.

Parece que en este proceso subyace cierta influencia de la tradición en la cual se inscribe su propia formación como educadora, la ponderación de enseñar a aprender a enseñar privilegiando el “saber hacer”, como solución a los problemas inmediatos derivadas de las necesidades académicas de esta nueva etapa profesional como formadora de docentes. Davini y Alliaud (1995) señalan que, al reducir la complejidad de la práctica docente al acto mismo de la enseñanza, no se contempla el contexto escolar en la que ésta se desarrolla; por su parte, Liston y Zeichner (1993) apuntan que “a los futuros profesores les conviene examinar cómo el contexto social de la escolarización, las condiciones de trabajo de los profesores y las normas institucionales de las escuelas pueden facilitar u obstruir sus metas educativas” (p.115).

Si bien Cora recurrió a las experiencias formativas que le habían dejado huellas, el proceso de convertirse en formadora de docentes implicó aprender de nuevo, así lo manifiesta:

[...] siento que aprendí de nuevo, siento que lo que había estudiado no era suficiente, ¡aprendí otra vez!, aprendí otra vez, porque me leía los textos, no podía yo llegar sin haber leído y fui aprendiendo (768-772).

La complejidad que le representó formar docentes, la lleva a expresar “¡aprendí otra vez!”. Este aprender de nuevo al parecer remite a su idea de la formación de docentes como otro ámbito de desempeño profesional con una especificidad; reconoce que los saberes de su experiencia no eran suficientes, el aprendizaje lo relaciona con la lectura de fuentes bibliográficas como referencias necesarias para formar a los futuros docentes; la expresión “fui aprendiendo” remite a un proceso que le ha llevado tiempo, de un trabajo de larga duración. En el proceso de convertirse en formadora de docentes parece reconocerse como un ser consciente de su inacabamiento, Freire (2014) señala que la inconclusión del ser es propia de la experiencia vital y de la formación docente.

Reconoce que ha vivido un aprendizaje profesional intenso como formadora de docentes no exento de dificultades: “he aprendido mucho y a lo mejor los tropiezos más fuertes han sido con lo de la evaluación”. Al parecer, en el proceso de convertirse en formadora de docentes ha experimentado diversas tensiones, lo que denomina como “tropiezos” remite a diferentes situaciones que le han causado dificultades en su desempeño profesional.

El ingreso de Cora a la ENVM ha implicado un proceso de “volver a aprender”, si bien sus *recursos experienciales* han orientado su desempeño profesional, esa reserva de conocimientos disponibles que ha construido y formalizado según una lógica biográfica (Delory-Momberger, 2014) se han reconfigurado a partir de experiencias nuevas que ha construido a partir de ir “aprendiendo”; pese a ello, parece que pondera la creencia de que preparar para enseñar consiste en que el futuro docente aprenda un saber hacer, limitado a orientarlos sobre “qué actividades

plantear” a los niños; en este sentido, su interés es transmitir los saberes del oficio docente.

El relato de Cora sugiere que, en el proceso de convertirse en formadora de docentes, su reserva de conocimientos ha sido insuficiente, las carencias profesionales las asocia con la teoría; esto implica un modo específico de concebir las relaciones teoría-práctica que se refleja en el contenido de lo que enseña. La escuela Normal es proveedora de teoría que el futuro docente ha de utilizar de algún modo en la escuela, como campo de práctica.

La reconstrucción analítica de las trayectorias formativas de Iris y Cora, da cuenta del complejo proceso que siguieron para convertirse en profesoras de educación primaria y preescolar y luego cómo diversas circunstancias y situaciones les permitieron tomar la decisión de ingresar como formadoras de docentes en la ENVM.

Relatan su procedencia humilde, su infancia la vivieron en un clima de pobreza y de violencia doméstica y escolar; la figura materna jugó un papel importante en sus vidas, en el caso de Iris como apoyo en su aprendizaje en los primeros años de su escolaridad y para ambas en la elección de la carrera docente.

En su educación básica sufrieron violencia escolar y exclusión, situaciones que desde su perspectiva se debió a sus condiciones de pobreza, lo padecido por Cora influyó también en el momento de elegir la carrera como docente de educación preescolar.

Las dos profesoras pensaron en la posibilidad de realizar estudios universitarios no vinculados con la docencia; la decisión de ser docentes obedeció a circunstancias y momentos específicos en su trayectoria personal: encontrarla como única opción

por razones económicas, por sus situaciones sociales y por consejos de la figura materna.

Iris y Cora egresan en 1982 y 1983 como profesoras de primaria y preescolar respectivamente; se formaron en una etapa en que los estudios para profesor les demandaba como requisito únicamente la educación secundaria. Iris se formó con el Plan de Estudios 1975 reestructurado y Cora con el de 1977, el título se obtenía en cuatro años; los estudios correspondían al nivel de educación media superior, lo que significaba el equivalente a una formación técnica o a una formación subprofesional. Al igual que Sofía y Alex, vivieron una educación normal marcadamente heteroformativa.

Ambas realizan estudios de licenciatura, la elección de Iris se ubica en la interiorización de un modelo observado en su trayecto de escolarización, matizada por una identificación personal con un profesor.

Su trayectoria formativa en educación básica fue compleja, se entretrejieron sus itinerarios formativos con procesos sociales y acontecimientos en tiempos, lugares y espacios distintos que les permitió tener experiencias diversas.

Transitar de educación básica a educación normal tenía como principal motivación laborar tiempo completo y con ello mejorar su percepción salarial. Algunas cuestiones circunstanciales, la red de relaciones y contar con perfil profesional fueron los principales medios y requisitos para ingresar a la ENVM, algunos de estos hallazgos coinciden con los de Ochoa (2004) quien encontró que docentes formadoras de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños ingresaron por invitación, en lo cual subyacían relaciones sociales y trayectoria académica, por su parte Lozano (2013), indica que las coyunturas propias de la vida, las razones instrumentales e incluso las casualidades son las que orillaron a los formadores a

insertarse en la escuela Normal. Todos se integraron a la ENVM de manera fortuita en coincidencia con otros docentes de escuelas normales del país (Rafael, 2019).

Iris y Cora se integran como adjuntas con profesoras experimentadas a fin de socializarse profesionalmente en este nuevo espacio social, al establecer este primer contacto con la ENVM a través de otros docentes, parece que las autoridades en turno tenían como intención formalizar la interacción social entre docentes experimentados y novatos en la formación inicial de docentes. Para ejercer la docencia en un mundo social nuevo debían interactuar de algún modo con “representantes de significados institucionalmente específicos” (Berger y Luckmann, 1986). En su primera prueba Cora fue la que sufrió cuestionamientos por contravenir lo instituido.

Las dos formadoras han tenido a cargo asignaturas y cursos en séptimo y octavo semestres de los Planes de estudios 1997 y 2012, solo Iris atendió durante un curso escolar el Laboratorio de Docencia en el último año de la carrera de la Licenciatura en Educación Primaria en el Plan de estudios 1984; la responsabilidad de formar en la práctica a los futuros docentes en el marco de cada uno de estos Planes les ha impuesto desafíos y el continuo interés por comprender las propuestas curriculares.

Se evidencia que uno de los problemas enfrentados por cada una de ellas, ocurre cuando se hicieron cargo de la formación práctica de los futuros docentes, ocasionado por la falta de vínculos entre su formación y las necesidades que planteaba el ejercicio profesional demandante en ese ámbito específico, en vista de que no habían sido formadas inicialmente para desarrollar esa labor.

CAPÍTULO 4. SIGNIFICADOS DE LA EXPERIENCIA COMO ACOMPAÑANTES DE FUTUROS DOCENTES

En los últimos años, las reformas educativas se han realizado cada vez más en el corto plazo. En el caso de la educación normal desde que los estudios para profesor de educación preescolar y primaria se elevaron a nivel licenciatura en 1984, se han realizado reformas sucesivas, la de 1997, 2012 y 2018, ésta última, con la intención de alinear el modelo educativo con la educación básica; estas reformas proponen cambios sustanciales en las formas de ejercer la docencia, debido a que se atribuye un papel central al docente en los resultados educativos.

En este capítulo se analizan los significados que los formadores de docentes elaboran del acompañamiento de la formación práctica de futuros docentes, de cómo dan significado a esta nueva función atribuida por la política educativa en 2012. Zorrilla (2001) señala que, en la instrumentación de las reformas, surgen diversas tensiones, entre las que figuran los tiempos pedagógicos, que son los más importantes y casi siempre los menos considerados para la instrumentación de la reforma. Éstos tienen que ver con el recorrido que requieren los actores de la vida cotidiana de las escuelas para procesar y asimilar las políticas educativas, y comprenden el tiempo de aprendizaje que los actores necesitan para comprender e involucrarse en la reforma. Es desde este lugar que se visibiliza cómo los formadores buscan comprender las orientaciones curriculares del Plan y programas de estudios 2012, proceso que les genera incertidumbre respecto a sus saberes experienciales.

Se encontró que los significados que los formadores atribuyen al acompañamiento entretejen e integran un proceso de aprendizaje continuo a partir de las interpretaciones que hacen de los programas de estudio y de la recuperación de los saberes de la experiencia construidos a lo largo de su ejercicio profesional docente; en sus relatos se advierten situaciones y momentos de incertidumbre donde ponen

en tensión su sabiduría práctica y los esfuerzos que realizan por construir nuevas comprensiones.

Se halló que ante la reforma curricular, los formadores que tienen a cargo el acompañamiento en el último semestre de las carreras para profesor en la ENVM, se ocupan de atender a sus orientaciones y de adherirse a sus fundamentos. En este proceso reconocen que sus saberes experienciales se ponen en tensión con los planteamientos de la nueva propuesta curricular. A partir de ello, someten a “revisión” las viejas ideas ante las nuevas que deberían adoptar, reconocen que como acompañantes de estudiantes en esta última etapa de formación necesitan cierto dominio del plan de estudios, pero en particular del programa que tienen a cargo; recurren a los saberes que han construido al desarrollar diferentes cursos de la malla curricular o buscan referentes de otros cursos para conocer más y poder ejercer sus prácticas de acompañamiento. A pesar de estos esfuerzos por comprender la nueva tarea, en las prácticas de formación se producen y coexisten traslapes con viejas cosmovisiones que en otro tiempo tuvieron vigencia.

El perfil de egreso es uno de los principales referentes que utilizan para guiar el proceso formativo, centrado principalmente en las competencias profesionales, asumidas como metas en la formación, es a partir de éstas que los formadores van definiendo, al menos en su discurso, lo que deben pensar y hacer.

4.1 La recuperación de experiencias

Los hallazgos develan cómo los formadores viven la transición de ser asesor a acompañante. Si bien han tenido a cargo los dos últimos planes de estudios en que se les atribuye esas funciones en el 7° y 8° semestres, se encontró que en sus discursos entretejen experiencias que remiten al pasado y al presente, como en lo que ello sugiere para la práctica de acompañar. En seguida se presentan el análisis de sus relatos.

Acompañamiento no ha sido la expresión o la conceptualización que en este momento traigo en la cabeza, sino de alguna manera el acompañamiento tiene como referencia las experiencias anteriores y que las experiencias anteriores están denominadas como supervisión, supervisión de la práctica docente y supervisar tiene otra connotación, incluso tiene otra estructura por decirlo de alguna manera, que va desde el Plan 75, en donde va desde chequear que los alumnos estén en clase, que asistan, que no falten, y en menos atención a lo que implicaría ver los procesos de desempeño cuando entran ya haciendo un brinco hasta el Plan 1997 primaria y 2004 intercultural, entra esa conceptualización, pero, ahí yo creo que influyen fundamentalmente la cantidad de alumnos, porque son diez y entonces uno se ve obligado a estar más cerca del estudiante, permanecer más tiempo que incluso en los semestres anteriores de los mismos planes y tratar de ver el desempeño desde lo que planifica, o lo que pretende lograr en esas sesiones que uno tiene presencia. Eso es por un lado, y por otro, lo que ocurre en ese momento, que tiene que ver directamente con la planeación o alguna adecuación que se haga en su momento. Tenía yo incluso un esquema de lo que es el acompañamiento, pero me he dado cuenta que si el acompañamiento es importante pero más importante es construir un profesional reflexivo. Tengo que pensar si tomo como referencia lo que yo tengo de experiencias anteriores, yo no puedo inventar el mundo (A 2128-2139).

En los relatos de los formadores emergen algunas diferencias con relación a la significación construida sobre el acompañamiento; quienes han vivido la implementación de distintos planes de estudio, aun cuando en su incorporación a la ENVM no atendieron asignaturas del área de formación profesional específica, los significados compartidos con otros docentes les permitieron construir un referente del papel que asumió el encargado de la formación práctica de los futuros docentes; Touraine (citado en Jiménez y Perales, 2010) señala que la construcción de las subjetividades de los formadores se produce en la articulación de las vivencias privadas y la vida pública; al respecto, Bolívar *et al.* (2001) plantean que las narrativas individuales y las culturales están interrelacionadas, la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso.

La significación construida sitúa su anclaje con lo que históricamente se ha denominado supervisión, incluso ésta es la expresión que persiste en la memoria de Alex. Al remitirse a su papel en el seguimiento de las prácticas profesionales, alude a lo que ha configurado como reminiscencias de esta práctica en experiencias anteriores, y que son el referente más cercano para asumir su papel; vincula esta práctica consigo mismo y con su historia al interpretar la nueva actividad profesional.

En este sentido, una tarea que sigue adoptando es el control de la asistencia del futuro docente a las escuelas de prácticas; a ésta se integra el seguimiento del desempeño docente en contexto, orientado a la formación de un futuro docente en el dominio de destrezas relacionadas con la gestión del aula, por ello se advierte la prioridad de “ver el desempeño desde lo que planifica”, lo que significa contrastar las rutinas de organización del aula y de la enseñanza y su relación con la planificación didáctica. En este sentido, la expresión “ver” remite a una tendencia de verificar que lo planificado se esté operando. Aunque ahora la preocupación está centrada en el desempeño, sigue presente la necesidad de verificar. En este caso el futuro docente ha de mostrar al asesor lo que éste quiere “ver”, tal parece que persiste cierta tendencia a la fiscalización.

También cobran importancia las decisiones que toman los futuros docentes para realizar “alguna adecuación” o ajuste de lo planificado ante el carácter singular, incierto y creador de la vida del aula y de la propia práctica docente (Pérez Gómez, 1999); en este proceso se advierte la necesidad del formador de permanecer como observador de los procesos que desarrollan los futuros docentes.

Para Alex, la diferencia significativa del proceso de supervisión y el de asesoría está marcado por el número de futuros docentes que tiene a cargo, desde su perspectiva, en 1975 la supervisión estaba orientada principalmente a verificar la asistencia del futuro docente a las escuelas de prácticas, mientras que para 1997, advierte que el número de estudiantes que normativamente debería atender,

reconfigura el papel de los actores en el proceso formativo, este significado se construye a partir de los planteamientos del propio Plan de estudios de la SEP (1999), que especifica:

Para realizar el trabajo que requiere el Seminario, se integrarán grupos reducidos de estudiantes normalistas. Tomando en cuenta las condiciones de cada escuela, es conveniente integrar grupos con un mínimo de seis y un máximo de 10 alumnas, a fin de favorecer el análisis, la discusión y la participación de todo el grupo (p. 2).

Esta orientación se asume como una oportunidad de invertir mayor tiempo en las visitas a las escuelas de prácticas y de centrar la mirada en el desempeño de los futuros docentes.

A pesar de que en este plan de estudios se propone la asesoría, como actividad académica del docente que atiende el último año de educación normal, en el relato de Alex parece que cobra más significado el término “supervisión” Angulo (1999) describe que históricamente “ha sido, y es todavía, entendida como un proceso a través del cual, fundamentalmente, se ejerce la evaluación/inspección de la actividad docente” (p. 554). Ésta se sigue utilizando en la cotidianidad, a diferencia de asesoría o acompañamiento que han sido propuestos más recientemente en el ámbito educativo y en particular en la función del formador de docentes. Un elemento que parece explicar el “brinco” que hace el formador en su relato sobre la función del formador del Plan 1975 al de 1997, es que en el Plan de 1984 no se atribuye un papel específico a quien tiene a cargo el Laboratorio de Docencia en el último año de la carrera.

Aunque Alex adopta nociones de lo que implica la supervisión del grupo de docentes al que ha pertenecido, es paradójico que busque para sí principios de acción de lo que considera deseable: “construir un profesional reflexivo”, en ello median las cosmovisiones que, en otro tiempo, y con otras finalidades formaron a los formadores (Jiménez y Perales, 2010).

El significado presente en su noción de acompañamiento remite a una construcción de sentido donde enlaza pasado y presente, incorpora en su discurso la necesidad de “construir profesionales reflexivos”. Al pronunciarse sobre regulaciones recientes defiende lo que ha interiorizado de referentes anteriores, como “experiencia sedimentada en el curso de una vida”, que va entretejiéndose y fraguando históricamente formando el poso desde el cual se mira al mundo, se entienden las cosas y orienta el actuar (Contreras y Pérez de Lara, 2013).

Habla del acompañamiento como algo “importante” asociado al seguimiento de las prácticas profesionales en contexto, enmarcado bajo un “esquema”, una estructura de cómo llevarlo a cabo que ha construido a partir de experiencias vividas, y que “construir profesionales reflexivos” deviene de otro proceso, de otro momento de la formación. Según Honoré (citado en Navia, 2004) la formación incluye el acompañamiento visto como un compromiso de estar presente en el compromiso del otro dentro de su propio proceso formativo, siempre con una postura reflexiva (p. 213); por su parte Ferry (1990) señala que la formación toma todo su sentido cuando señala una acción reflexiva, puesto que formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo.

Mientras que para Cora el acompañamiento tiene un significado asociado a los vínculos formativos que establece con los futuros docentes.

[...] es una responsabilidad muy grande, porque yo enfrento las dificultades que ellas enfrentan, ser docente de séptimo no es nada más porque tienes tiempo disponible, entre comillas, porque mi responsabilidad está en ir a cada una de las escuelas, en responder a sus necesidades, pues el acompañamiento tiene que ver como su palabra dice, ir junto con el alumno, los acompaño en la planeación, en la práctica (C 2345-2351).

Cora manifiesta en su relato que ser acompañante es una “responsabilidad” en dos aspectos de la formación de las futuras docentes: en la asesoría en contexto y en

el diseño de la planificación didáctica. En este proceso parece asumir las “dificultades” de las futuras docentes. En las visitas a las escuelas de prácticas es donde identifica las “dificultades” y las “necesidades” de las futuras docentes, la expresión “responder a sus necesidades”, remite a concebir al futuro docente como sujeto de “necesidades” y “dificultades” que habrá que superar en conjunto.

El acompañamiento también es visto como un espacio de encuentro entre el formador y el futuro docente dedicado al diseño de la planificación didáctica, donde el formador parece tomar un papel activo, pese a que su desarrollo depende de un sinnúmero de circunstancias que emergen en el aula y la escuela, ésta es una tarea compartida; otro encuentro remite a la asesoría en contexto, estas dos actividades prioritarias de la relación, dan cuenta de un interés por contribuir a la formación de un futuro docente que aprenda a gestionar la vida del aula.

En coincidencia con los hallazgos de Jiménez y Perales (2007) la profesora asume que la formación es una responsabilidad compartida. Las “dificultades” en torno a las prácticas son un asunto que demanda la intervención de ambos, formador y formando; es una responsabilidad que insta a ofrecer asesoría en contexto; en este proceso para la profesora acompañar significa “ir junto con el alumno”, el formador avanza *con* el futuro docente, hace camino al mismo tiempo que se da dirección en función de las “necesidades” que manifiesta el formando en su desempeño. Maureira (2015) señala que el acompañamiento es un caminar junto con los actores escolares en un diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos; ese caminar junto con el futuro docente, señala Navia (2004), debería conseguir que el otro siga su propio camino de formación, incluso que en determinado momento el formador pueda hacerse a un lado para que el otro pueda dirigir, por sí mismo, su propio proceso formativo.

Para Iris acompañar implica formar al futuro docente para conocer las orientaciones curriculares de la educación primaria a fin de aplicarlos.

[...] el acompañamiento tiene que ver con aquellos saberes que todavía tiene que seguir trabajando el docente con los estudiantes, para que ellos vayan concretizando sus competencias, entonces, el acompañamiento lo he entendido como la construcción de los alumnos de teorías, de técnicas, de metodologías, de instrumentos, que tienen que ver con la aplicación, cómo van a aplicar ellos los planes y programas de estudio en educación básica y todo lo que implican, todos sus saberes que implican, el conocer los enfoques, la organización de las actividades de enseñanza, los contenidos disciplinarios que se tienen que enseñar, quiénes son los niños, qué tienen que aprender los niños, entonces el acompañamiento yo lo he concebido o lo he construido a partir de asesorías y asesorías que bueno han sido en un primer momento como grupales ¿no? (I 2004-2015).

Iris reconoce que sus estudiantes poseen saberes, pero estos son aún insuficientes para enfrentar las prácticas profesionales y asume que el acompañamiento le permite “seguir trabajando” para proveerlos; en este sentido, el acompañamiento es una oportunidad para sus estudiantes de continuar apropiándose de saberes a partir de lo que les procure, con la finalidad de lograr las competencias que el Plan de estudios vigente propone en el último año de la carrera, en palabras de la profesora “que ellos vayan concretizando sus competencias”.

Magnan (citado en Navia, 2004) señala que la formación implica transitar de un triángulo pedagógico centrado sobre la transmisión de saberes por el enseñante a un triángulo pedagógico centrado sobre la relación entre el aprendiente y el saber; el acompañamiento implicaría un proceso relacional del estudiante con los saberes, en este caso, sería el futuro docente quien decide sobre los saberes que necesita. Por su parte Freire (2014) señala que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción. Si bien la profesora Iris señala que sus estudiantes van a “construir teorías, técnicas y metodologías”,

ella es quien define que dichos saberes estarán asociados a la implementación de los planes y programas de estudio de educación básica.

Acompañar a los futuros docentes significa prepararlos ofreciéndoles herramientas teóricas, técnicas, metodológicas, didácticas e instrumentales, que les permita aplicar los planes y programas de estudio de educación básica. En coincidencia con los hallazgos de Mercado (2013) parece que prevalece una mirada normativa de la docencia.

En este sentido, para la profesora acompañar significa “trabajar”, como acción ejercida del formador sobre el “formado”, a este último se le pretende configurar para que conozca las orientaciones curriculares de educación básica, acentuando el saber académico para el dominio sobre el qué enseñar, cómo enseñarlo y el conocimiento de los alumnos; parece que el curriculum marca el camino y se concibe no problemático. Pérez Gómez (1996) señala que el conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación, como con los presupuestos que orientan su acción en ese escenario concreto.

Para Sofía que tuvo a cargo el programa piloto de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, y con ello, la implementación de un nuevo Plan de estudios, acompañar remite a una persona que apoya a otra para desempeñar un trabajo.

Híjole, acompañarlos (silencio) bueno, en las empresas dicen darle “*coach*” (sonríe), y es una persona que les apoya para que ellos desarrollen las competencias necesarias que tienen para desempeñar el trabajo, que puede ser lo mismo ¿no?, que nosotros tenemos que ser un acompañante o un “*coach*” con nuestras estudiantes (S 1998-2002).

Para Sofía parece complejo definir qué significa el acompañamiento, la expresión “híjole” y el silencio que sigue a esta expresión parece ponerla en tensión y reflexión,

finalmente señala que acompañar remite a una práctica que realiza una persona que apoya a otro en la adquisición de competencias para desempeñarse en el mundo laboral, equipara el *coaching* que asume el personal que prepara a un trabajador en las competencias necesarias para desempeñarse en una empresa como entrenador con la función del formador en relación con la formación de futuros docentes. Angulo (1999) señala que el “*coaching*” se implementó en Estados Unidos como una estrategia de formación docente, un entrenamiento sustentado en los principios del enfoque tecnológico en la formación docente. En el caso de la profesora Sofía parece que el uso de este término remite más bien a la necesidad de un “desplazamiento” discursivo, dado que se trata de una nueva propuesta curricular, pero que de fondo el significado de la práctica no se abandona.

En las expresiones de la profesora se advierte una construcción propia respecto de lo que implica acompañar a futuros docentes que dista de lo que significa para los otros formadores. Al parecer, el hecho de que la profesora solo impartió el curso de Práctica Profesional del programa piloto 2012, le permitió hacer sus propias derivaciones de la función que debería asumir, al ser la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe un nuevo Plan de estudios en las escuelas Normales, orientada por competencias.

Este análisis abre la mirada de la subjetividad de quienes forman y se forman, su análisis devela traslapes en los saberes experienciales acumulados por los formadores que devienen de una construcción histórica, los cuales se producen y recrean en el proceso mismo de comprender la función de “acompañante”.

Los significados que sobre el acompañamiento han construido se tejen a partir de su experiencia profesional en la ENVM y del proceso que viven en la interpretación de planes y programas de estudios; su interés manifiesto por adherirse a las nuevas orientaciones curriculares les genera cierta incertidumbre con el modo en que habían ejercido su función como asesores.

El plan y programas de estudios actúan como tecnologías de poder, al ser el marco normativo de educación normal que desde la política educativa nacional se gesta, ha significado para los formadores someterse a procesos de aprendizaje que desestabilizan sus modos habituales de pensar y de adquirir cierto tipo de habilidades y un sentido particular de adquisición de ciertas actitudes Foucault (citado en Jiménez y Perales, 2010).

4.1.1 Comprender los documentos normativos

La primera tarea que realizan los formadores es “entender” el plan y los programas de estudios. Buscan distinguir lo viejo de lo nuevo, entre lo qué hacían y “deben” hacer; añoran la metodología de investigación de la práctica docente propuesta en el anterior plan de estudios; asumen que el acompañante de la práctica profesional necesita cierto dominio de los programas de estudios de educación normal y básica, aunque centran su atención en la formación de los futuros docentes en el componente pedagógico. El perfil de egreso se constituye en el referente y meta de la formación, y es al mismo tiempo lo que les representa mayor complejidad, ante su mirada, la orientación curricular que se plantea en el séptimo y octavo semestres: “concretar las competencias”, aparece ambiguo tanto en lo que refiere a su aprehensión como a constatar que se manifieste en los desempeños de los futuros docentes.

Revisan y analizan los programas de estudio como actividades previas y paralelas a su implementación y manifiestan un vivo interés por comprender “cómo tenía que ser” la función profesional que le atribuyen las nuevas orientaciones curriculares. A continuación, y tomando fragmentos de los relatos de los formadores, se ponen de manifiesto sus opiniones.

[...] cómo dar el acompañamiento ha resultado algo muy complejo, en las vacaciones ya sabía que tenía el curso, traje el programa y lo leí diez o más veces, para entenderle a la lógica [...] lo que hice fue ir bajando todos los cursos que yo consideraba se relacionaban más con práctica profesional [...]

del trayecto de práctica profesional no había dado ningún curso y me toca el último (C 2037-2050).

Los formadores trabajan como reto intelectual individual la apropiación de las nuevas orientaciones curriculares, previo y durante su implementación. Convierten en objeto de estudio a los programas que tendrán a cargo, buscan por cuenta propia leer para “entenderle”; conocen otros cursos de la malla curricular para profundizar en su comprensión y tener bases más sólidas que les ayude a emprender su nueva tarea como acompañantes; en esto radica principalmente su forma de aprendizaje para construir saberes curriculares.

[...] yo revisé el trayecto de práctica profesional y analicé cómo tenía que ser el acompañamiento; va a considerar todos esos aspectos que el alumno se supone pone en práctica cuando va a las escuelas primarias, fue un poco difícil, yo considero que primero traté de entender el programa. A pesar de que a mediados del mes de junio del año pasado me dijeron que esa era mi responsabilidad, no tenía experiencia, no coordiné nunca un curso de práctica docente, y pues mi única experiencia es haber sido maestra de séptimo y octavo semestre en el Plan 97; en un momento lo confieso pensé, es fácil, mi experiencia me va a ayudar (I 1553-1567).

No tener experiencia en el desarrollo de cursos antecedentes de primero a sexto semestres del trayecto de práctica profesional, es visto como un vacío que buscan llenar revisando los programas de este trayecto formativo. La expresión “no tenía experiencia, no coordiné nunca un curso de práctica docente [del nuevo Plan de estudios]”, da cuenta de que para el formador no es suficiente apropiarse de las nuevas orientaciones curriculares, para ser acompañante, la experiencia es otra fuente importante de saber. Si bien reconocen que la manera de enseñar a aprender a enseñar que tenían antes aún tiene algo de valor, es insuficiente; entran en un proceso de desestabilidad e incertidumbre acerca de los saberes que habitualmente habían orientado sus prácticas y tratan de buscar qué modificar para asumir su nuevo papel; invierten tiempo personal en este proceso, el interés en estar al día frente a los cambios que se le imponen les requiere trabajo extra.

La expresión “analicé cómo tenía que ser el acompañamiento”, da cuenta de que las orientaciones curriculares del programa de estudios son los que orientan lo que el formador debe saber, el análisis queda circunscrito al deber ser que parece incuestionable o no problemático. Por lo tanto, las tareas del formador se inscriben en un proyecto educativo normativo y en la recuperación de la experiencia construida en el proceso mismo de su ejercicio profesional.

Para actualizar sus saberes, situarse respecto a lo que hay que hacer para con los futuros docentes y cumplir con los propósitos institucionales, los formadores recuperan saberes curriculares inscritos en los programas de estudios y los utilizan en el proceso formativo. En seguida se presentan sus voces.

[...] lo que estoy haciendo es me regreso a los programas, lo que hago es revisar qué vieron en los programas [...] que no es que yo les vuelva a dar una clase de ninguna asignatura, pero sí orientarlos y revisar dentro de ese acompañamiento, todos los campos formativos, conocer la metodología (I 2530-2550).

[...] no sabían distinguir qué era una situación, una secuencia, una estrategia, entonces me puse a buscar en qué curso lo vieron, ahí me di cuenta que yo tampoco tenía ideas (ríe), que tenía ideas erróneas. Por ejemplo, en el curso de Adecuación curricular yo creía que veían cómo trabajaban las necesidades educativas especiales, y no, cómo ellas van a trabajar el programa nacional que es cómo adecuar el PEP 2011 para su contexto (S 1428-1434).

[...] también las mando a que revisen sus cursos, las lecturas de los cursos que tienen que ver con los campos formativos, les digo, pues es que ahí deben de encontrar algo, yo también me pongo a revisar (C 3276-3278).

Los formadores se apropian de saberes curriculares suscritos en los programas de estudios que los estudiantes cursaron a lo largo de su trayectoria en la Escuela Normal. Una duda o vacío, son los motivos que llevan al formador a consultar referencias curriculares, las cuales principalmente están centradas en lo que refiere a la preparación de los futuros docentes para la enseñanza y el aprendizaje, se

advierte una preocupación por prepararlos para dominar saberes y destrezas relacionadas con la gestión del aula, Tardif (2004) señala al respecto:

Lo que hace falta no es exactamente vaciar la lógica de los programas de formación para la enseñanza sino, por lo menos, abrir un espacio mayor a una lógica de la *formación profesional que reconozca a los alumnos como sujetos de conocimiento* y no como meros espíritus vírgenes a los que nos limitamos a proporcionar conocimientos teóricos e informaciones procedimentales, sin realizar un trabajo profundo relativo a las creencias y expectativas cognitivas, sociales y afectivas a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esos conocimientos e informaciones. (p. 69)

La idea de que como formadores deben ser los portadores de saberes curriculares y de definir aquellos a los que el futuro docente debe remitirse tiende a desconocerlo como *sujeto de conocimiento*, le limita su oportunidad de ser autor de su propio discurso y de construir y seguir el camino de su formación.

Acompañar también significa dominar planteamientos curriculares para luego orientar al futuro docente en ese sentido. Posturas vigentes plantean que es más importante enfatizar y potenciar la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, que les capacite para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de implicaciones sociales, políticas y morales (Shön, 1992; Liston y Zeichner 1993, Blanco, 1999; Ferry, 1990, Altet, 1994).

Pérez Gómez (1999) señala que existen suficientes evidencias en la investigación, así como en la experiencia de los profesionales como para afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando estos han sido asimilados significativamente, garantice la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos o procedimientos de actuación práctica.

Mercado (2013) por su parte, señala que el docente formador tiene en sus manos la posibilidad de hacer otro tipo de docencia, una que se acompañe de la reflexión

constante, que conduzca a la búsqueda de referentes que ayuden a comprender lo que la práctica aporta, que dé la apertura a nuevos conceptos y nuevas formas de explicación.

El dispositivo de formación conlleva principios para la acción a los que el formador “debe” adscribirse; la reflexión sobre sí, en relación con prácticas habituales se circunscribe a una tendencia de sujeción a la propuesta curricular que se pretende instaurar. Uno de ellos expresa.

Apenas estoy en proceso de entenderle, yo estoy haciendo algunos escritos donde trato de revisar mi proceso de formación [...] lo que yo estoy haciendo porque me estoy revisando a mí mismo qué hacía y qué debo de hacer (A 2184-2191).

En este relato se encontró que la propuesta curricular tiende a impulsar un trabajo sobre sí. La expresión del formador “trato de revisar mi proceso de formación”, da cuenta del esfuerzo que realiza para escudriñar en sus formas habituales de actuar y pensar. Al situarse frente a nuevos propósitos institucionales, se produce un acto intencional, de reflexión sobre prácticas pasadas y de las nuevas que deberían adoptarse.

Otra formadora también busca diferencias entre el enfoque de la propuesta curricular anterior y la vigente.

[...] como que decíamos centrado en la enseñanza y ahora en el aprendizaje, y eso cambia mucho nuestra forma, porque ahora digo, cómo hacer para que aprendan esto. Sobre todo cambiar esas exposiciones y pensar en el tiempo en que no están aquí (S 1548-1540).

Esta docente formadora realiza una reflexión sobre una nueva orientación curricular que le atañe directamente, porque reconoce que le conmina a reconfigurar su papel frente a la formación del futuro docente, situación que más bien le produce incertidumbre.

En el proceso de buscar para sí principios de acción, coexisten tanto las prescritas en los materiales curriculares, como aquellas que han configurado como saberes de su propia acción producidos en sus trayectorias formativas.

Se me hace un poco difícil de explicar, porque a lo mejor lo que yo he realizado en este semestre con los estudiantes, tiene detrás lo que hacía yo con el plan anterior. No creo que haya una ruptura entre lo que yo hacía y lo que hago en este momento. Lo que sí puedo decir, es que estoy tratando de entender cómo tendría que ser el acompañamiento en este plan de estudios. Si el día de mañana nos dijeran que este plan de estudios cambia, me va a costar trabajo entenderlo luego, luego porque pesa mucho esa experiencia que voy realizando. El acompañamiento en este momento, en este plan de estudios, sí es diferente por todo lo que conlleva; en el otro no se hablaba de un acompañamiento, se hablaba de asesoría (I 1489-1502).

Los saberes corporizados por algunos profesores parecen resistir la instauración de los sentidos que guían las nuevas prácticas formativas, éstos amalgaman configuraciones históricas que permanecen en el intento de poner en práctica la propuesta reformista en tanto buscan “entender cómo tendría que ser el acompañamiento”.

En el proceso de contextualización del dispositivo median los saberes y la experiencia que en otro tiempo fueron válidos. La expresión “no creo que haya una ruptura entre lo que yo hacía y lo que hago en este momento”, significa que no es posible modificar el saber hacer por una prescripción, la profesora reconoce que permanece lo que ha experimentado pese a que sea “diferente” la función asignada; mientras se intenta “entender” el deber ser.

La expresión “me va a costar trabajo entenderlo luego, luego, porque pesa mucho esa experiencia que voy realizando”, remite a la dificultad que enfrenta para biografar la nueva experiencia, es decir, la transición de ser asesor a ser acompañante exige un trabajo de ajuste, de interpretación, porque no corresponde

exactamente con los esquemas de construcción de los que las experiencias pasadas le ha permitido apropiarse.

En la mirada hacia sí mismos buscan desplazar saberes y saberes hacer ante la nueva propuesta curricular. Las expresiones “qué hacía y qué debo de hacer”, “centrado en la enseñanza y ahora en el aprendizaje”, “no se hablaba de un acompañamiento, se hablaba de asesoría”, aparecen como formas de redefinir los modos deseables de ser, distinguen reglas de acción, propuestas pedagógicas y figuras históricas promovidas por los discursos que orientan las reformas para acceder ellos mismos a la profesionalidad exigida. Filloux (1996) señala que “en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador” (p. 57).

Por su parte, Hargreaves (2014) plantea, que, no se puede emprender una acción efectiva simplemente lanzándose a seguir una serie de directrices. Más importante es empezar con la propia práctica, la práctica conduce a la práctica, y la buena práctica conduce a una práctica aún mejor. Agrega, el mejor lugar para empezar somos nosotros mismos; en el caso de los docentes formadores de la ENVM, manifiestan un vivo interés por revisar las orientaciones curriculares y contrastarlas con sus experiencias, buscan desestabilizar lo que comúnmente hacen, pero al parecer la acción reflexiva realizada no les es suficiente para problematizar las regulaciones.

En este análisis se devela que los formadores tienen la iniciativa de formarse por cuenta propia, al no existir otros mecanismos sistemáticos de profesionalización. Una tarea prioritaria es la apropiación de orientaciones curriculares, proceso que se objetiva en las relaciones producidas con los futuros docentes en distintos momentos y espacios del proceso formativo que se desarrolla entre la escuela Normal y las escuelas de educación preescolar y primaria. Esta es una manera de

trabajar sobre sí mismos movidos por un nuevo enfoque de la formación inicial de docentes.

4.1.2 Prioridad por los contenidos disciplinares de Español y Matemáticas

Los formadores que acompañan la formación práctica tienden a promover la relación de los futuros docentes con algunos contenidos disciplinares. Definen los campos de conocimiento prioritarios que deberán dominar, este es un reto y una dificultad que asumen como una de sus tareas, en su voz lo refieren:

[...] pienso que yo le he puesto más atención a Español y a Matemáticas un poquito a Ciencias Naturales y me he olvidado de Historia y Geografía. Entonces ahorita es un reto de ver cómo voy a hacer el acompañamiento con ellos, con respecto a estas asignaturas; revisé ya el curso de Historia, y en el curso de Historia, lo que estoy haciendo es me regreso a los programas (I 2523-2529).

Al no problematizar su relación con el saber, el formador es quien establece relación con los campos de conocimiento disciplinar, le da prioridad a algunas disciplinas e identifica dificultades en otras y busca trabajar en ello, dejando escasos márgenes para que sea el futuro docente quien establezca una relación directa con los contenidos que él decide y considera necesario adquirir para ocupar un papel activo en su proceso formativo.

La expresión “me he olvidado de historia y geografía” remite a un profesor que regula y dirige la formación del futuro docente, pues advierte los vacíos y traza el camino para compensarlo al proponerse a sí mismo “regresar a los programas” de estudio. Esto al parecer, remite a que el primero en saber es él para luego acompañar al futuro docente, en este sentido, acompañar también significa ser proveedor de saberes.

Además, se mantiene la idea de que ser formador implica también enseñar contenidos disciplinares ante las carencias que manifiestan los futuros docentes.

[...] no siempre tienen el dominio de los contenidos básicos que van a enseñar, entonces como ejercicios así, hice uno el año pasado, porque me llamó la atención uno, dos o tres casos, cuando yo preguntaba y dialogaba con ellos sobre su planeación, y me preocupó, que en algunos casos multiplicar, dividir, la concepción de las fracciones y entonces hice un examen y me resultaron varios casos importantes, y entonces me obligué a ponerle atención en eso, incluso cité algunos alumnos para que trabajáramos algunos contenidos, que me hicieran algunos ejercicios y si hay unos más graves (A 2732-2379).

La expresión “no siempre tienen el dominio de los contenidos básicos” da cuenta de la preocupación por la falta del dominio disciplinar de los futuros docentes que advierte en el diseño de la planificación didáctica; lo confirma aplicando un examen de las operaciones aritméticas, y es motivo para que los convoque a trabajar en ello. La expresión “cité algunos alumnos para que trabajáramos algunos contenidos, que me hicieran algunos ejercicios”, da cuenta del modo en que el formador comprende la enseñanza de los contenidos disciplinares en la formación de futuros docentes; al parecer, los “ejercicios” remiten a una práctica vivida en su propia biografía escolar. El argumento que sustenta esta acción es que los estudiantes tienen “graves” deficiencias en la comprensión de los conceptos básicos de disciplinas como Matemáticas y *no se puede enseñar lo que no se sabe* (Martín del Pozo, Fernández, González y Juanas, 2013). Este enfoque de la formación inicial docente sobre la enseñanza de los contenidos escolares, tiene un carácter enciclopédico (Pérez Gómez, 1996).

Ferry (citado en Martín del Pozo, *et al.*, 2013) señala que esta tendencia se basa entre otras cuestiones, en la reducción de la noción de formación a la de aprendizaje; que consiste en incorporar los conocimientos transmitidos por otros. El que estudia para ser maestro es considerado como un alumno y no como un futuro maestro; ello se traduce habitualmente en una repetición y/o ampliación de los contenidos de los niveles educativos anteriores.

Las carencias formativas en Matemáticas se manifiestan en el desempeño de los futuros docentes; durante sus prácticas profesionales se hace evidente esta situación y es motivo para que el formador haga explícitos los enfoques desde los cuales deberían asumirse, que apunta a una especie de reflexión situada.

[...] pensamiento matemático no es solo dar instrucciones de cómo vayan haciendo la actividad, -tienes que buscar, tienes que plantearlo con el enfoque que es resolución de problemas, razonamiento matemático, es una responsabilidad; por ejemplo, es uno de los campos que más se les dificulta, en lenguaje en lo que es la escritura (C 3038-3041).

Durante sus visitas de acompañamiento en la práctica, esta formadora advierte que los futuros docentes tienen problemas en Matemáticas y Español, en el mismo proceso ofrece indicaciones sobre el modo deseable de abordar las disciplinas. Así, los formadores trabajan con la disciplina tanto en la escuela normal como en el terreno donde se llevan a cabo las prácticas profesionales.

Pese a esos esfuerzos, el acto de la formación se efectúa cuando “una persona aprende porque ella se implica fuertemente en el proceso de su formación, es bajo esa condición que se puede apropiarse de los conocimientos o saberes-hacer de los que tiene necesidad” Magnan (citado en Navia, 2004 p. 211). Propiciar que el futuro docente se provea de los conocimientos necesarios es como el acompañamiento tomaría su sentido

4.1.3 Limitaciones de la formación para la investigación

Acompañar a los futuros docentes también significa tener cierto dominio de la investigación educativa, según lo propone el propio plan de estudios vigente. Por ello, una de las limitaciones que el formador advierte ante los nuevos planteamientos curriculares es su falta de formación en investigación. Manifiestan cierto desaliento, el cambio de enfoque del plan de estudios anterior les trajo

incertidumbre porque les parece complejo atender a este eje de la formación, veamos este análisis en los siguientes relatos:

[...] ha sido muy complejo y luego entender la investigación-acción, yo decía es otro plan de Estudios, no tiene nada que ver con el anterior, pero en el anterior, trabajábamos con el ciclo reflexivo de Smyth, y aquí algo muy complicado fue decirle a las muchachas, es que ustedes ya deben manejar lo que es la investigación-acción, yo nunca había realizado una investigación-acción [...] si tengo una maestría en investigación, pero es de tipo etnográfica, entonces de investigación-acción no conocía mucho, lo leía y decía, pues es fácil, pero ya hacerlo no es tan fácil (sonríe), tiene sus complicaciones (C 2070-2082).

Pues que creo que ya le había entendido al plan de estudios, me gustaba mucho el proceso reflexivo del ciclo de Smyth, sentí que lo entendí, que lo podía orientar, ahora me cuesta mucho entender esto, entre un ciclo de reflexión donde describes, explicas y te regresas, a orientar la investigación-acción si es muy complejo, y ¡me pesa el Plan 97! [...] que esas prácticas que yo tenía con ese Plan de Estudios ahora se repitan, cuando no debe de ser así, porque son enfoques diferentes (I 1455-1463).

Lo primero que manifiestan los formadores respecto a la investigación como eje de la formación, es cierta añoranza por lo vivido en el viejo plan de estudios, las experiencias valoradas remiten a referentes anclados en sus horizontes históricos. Aluden al ciclo de Smyth, un modelo de análisis que tiene sus bases en el enfoque de supervisión clínica (Angulo, 1999), uno de los fundamentos que contribuyen a la formación del docente reflexivo en el Plan de estudios 1997, el cual sigue presente en la memoria y al parecer, en las prácticas de los formadores. En este sentido, reivindican prácticas históricas que se sobreponen a lo vigente. Remiten que su formación profesional y experiencia no son suficientes para comprender e implementar la nueva propuesta formativa al distinguir diferencias entre el Plan de estudios 1997 y 2012; para el ejercicio de la función de acompañante señalan que supone tener un perfil con atributos que habrían de formar en sí mismos respecto a la investigación.

[...] cómo tienes que hacer el análisis, te sugiero que lo hagas de esta manera, aquí lo tenía yo (busca en su libreta y me muestra un colorido esquema del ciclo de Smyth) cómo hagas el análisis y este, ya lo trabajamos en investigación-acción, pero este es solo uno, hay distintos modelos de análisis de la práctica docente o de la práctica profesional [...] si ya lo revisamos allá en investigación, pero te encuentras con que nada más es descriptivo y no profundizan (A 2257-2266).

Los intentos por implementar la investigación-acción no han dado los resultados esperados, la expresión “nada más es descriptivo y no profundizan”, da cuenta de que el formador reconoce las dificultades para que los estudiantes arriben a un proceso que les haga realizar un proceso sistemático de análisis y reflexión de su práctica profesional; Mercado (2013) señala que hay una apuesta para que la investigación de la práctica y la reflexión de la docencia se conviertan en el eje de acompañamiento que realizan los formadores en el trayecto de Práctica profesional.

Una formadora asume a la investigación con la revisión teórica, a la construcción de conocimientos a partir del “diálogo” que realiza el futuro docente con los autores.

[...] ahora si en este Plan trata de que nuestros estudiantes utilicen la investigación como una herramienta que le permita construir conocimientos a partir del diálogo que tiene con los autores, no trata de lo que dijo fulano o zutano, sino cómo lo estás entendiendo tú y sobre todo para qué te está sirviendo (S 1399-1403).

Al parecer las diferencias en las significaciones está dado por la experiencia que se ha tenido en la implementación del plan de estudios, pues esta profesora solo tuvo a cargo a un grupo de estudiantes, mientras que los demás formadores tienen al menos dos años como acompañantes en esta etapa de formación.

Los hallazgos de este estudio coinciden con lo que ocurre en el contexto español Pérez (2001) refiere que se plantea enseñar a los futuros docentes a ser investigadores de sus aulas y a ser reflexivos, y en cambio no se prepara al formador para esto.

4.1.4 La complejidad de “concretar” el perfil de egreso

El actual Plan de estudios propone que en el último año de la carrera de profesor de educación preescolar y primaria, el futuro docente “concrete” las competencias profesionales y genéricas y en el caso de preescolar y primaria intercultural bilingüe también las interculturales y bilingües. Este planteamiento al parecer resulta complejo y problemático para los formadores. Así lo manifiestan:

[...] ahorita que me tocó coordinar el curso de séptimo y octavo con este Plan, pues no podían ser esos rasgos, tuve que revisar las competencias genéricas tanto las profesionales, yo lo hice así, a partir de analizar las competencias y de revisar que el que coordine ese trayecto logre concretizar las competencias de los estudiantes. A mí la palabra concretizar se me hace muy compleja, porque yo pienso bueno en un año van a concretar todas sus competencias es complejo, no voy a utilizar otra palabra, pero es complejo, y es complejo por todo lo que, por todo lo que conlleva, el tipo de estudiantes que tenemos, el contexto, nosotros mismos, la comprensión que tenemos del programa, que son aspectos determinantes en la concreción de las competencias de los estudiantes (I 1542-1553).

Ante un nuevo Plan de estudios es deber del formador reconfigurar su referente con respecto al perfil de egreso, que constituye la guía y meta de sus prácticas formativas, como un modo de autorizarse para el desarrollo del curso de Práctica Profesional; este es un proceso que le genera dificultades, la expresión “concretar todas sus competencias es complejo”, remite al desafío de cumplir una empresa que les sobrepasa.

La complejidad del logro del perfil de egreso radica en el proceso de contextualización del currículo, en el que se juegan las capacidades de los estudiantes, las condiciones institucionales y las propias disposiciones y capacidades de los formadores y su comprensión del programa, como situaciones que condicionan el desarrollo y sentido del proceso formativo.

Para un docente hablar de “profesional inacabado” remite a futuros docentes con diversidad de puntos de llegada al último año de la carrera.

[...] la primera idea que se te viene es que éste ya es un profesional inacabado, ¿y que tienes allí?, pues sí que entonces que el alumno desarrolle, consolide, o adquiera las competencias que no logró en los 6 semestres anteriores, y entonces tú tienes un panorama muy complejo ¿no?, cómo sintetizas, todas esas 9, 15, 18 competencias que es un perfil de egreso, con un perfil de egreso en donde fundamentalmente están establecidas por esas nueve competencias, pero con todos los trayectos y tomando en cuenta que esta licenciatura en la que yo estoy trabajando tiene un trayecto más, de lengua y cultura, entonces ¿cómo le vas a hacer? cuando yo soy un profesor que no tiene el dominio de la lengua, que conoce algo sobre la cultura por mi formación histórica (A 2669-2679).

Este formador asume que, como encargado de los últimos semestres, es su deber y responsabilidad cumplir con el logro de “todas” las competencias en los estudiantes. Esta complejidad remite a las dudas e incertidumbres que le genera cómo hacerlo; además, su perfil profesional le parece insuficiente ante las exigencias de una licenciatura que propone una formación bilingüe. Lo que devela un problema latente para la formación de futuros docentes para el contexto indígena.

Una formadora relata su interés porque los futuros docentes desarrollen la competencia para planificar.

[...] cómo hacerle para que ellas desarrollen su competencia, les digo es que es una competencia del perfil de egreso, que ustedes aprendan a planificar y están copiando y entonces yo qué cuentas voy a dar; le digo: “yo qué voy a decir”. Es algo que me he enfrentado muy complejo (C 2543-2547).

Jiménez y Perales (2007) también hallaron que los asesores han asumido que la dirección de su trabajo “debe llevarlos” a conseguir los requisitos de acceso a la profesión supuestos en el perfil de egreso, que los estudiantes logren evidenciar las competencias señaladas en el perfil de egreso constituyen horizonte y guía del

proceso formativo y que valoran entre las competencias profesionales, la planeación como evidencia y condición para la realización del trabajo docente.

En este proceso se encontró que los significados atribuidos al acompañamiento remiten a una construcción que emerge de la interpretación que los formadores hacen del Plan y programas de estudios, la cual se halla en bifurcación con los saberes provenientes de distintas fuentes: la experiencia, la propia trayectoria formativa y de los intercambios que cotidianamente surgen con los futuros docentes.

En este sentido, acompañar tiene significaciones que se circunscriben a una tendencia de sujeción a la propuesta curricular que se pretende instaurar, de plantearse como meta de la formación el perfil de egreso, el cual parece complejo alcanzar; acompañar también significa dominar planteamientos curriculares sobre la enseñanza, para luego orientar al futuro docente en ese sentido, en dominar contenidos disciplinares con intención de proveerlos, donde aparece una relación prioritaria y no problemática del formador con el saber; la formación para la investigación de la práctica y la reflexión de la docencia como eje de la formación reivindica prácticas históricas que se sobreponen a lo vigente al reconocer carencias de un perfil con los atributos que el dispositivo institucional demanda.

En las significaciones que los formadores han construido respecto del acompañamiento de futuros docentes aparecen traslapes de saberes corporizados en sus horizontes históricos, los cuales les provocan incertidumbre por el deseo de actuar según un deber ser. Algunos de estos saberes se producen por un acto intencional y buscado por el propio formador, y, por tanto, se fomenta una formación autónoma. Esto no significa que sea la mejor forma de desarrollar el plan y programas de estudio según el enfoque de formación propuesto, pero indica el compromiso de los formadores por resolver los problemas que enfrentan en su propia formación.

Este trabajo de análisis revela que, si bien cada formador es único en sus puntos de vista, sus pensamientos y sus interpretaciones, distinguiéndose de este modo su singularidad, también han construido significados compartidos, viven tensiones e incertidumbres con los otros formadores al enfrentar distintas situaciones en el proceso de implementación de la reforma curricular 2012. Pese a que dos formadores han tenido a cargo las licenciaturas en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe, no se encontraron diferencias significativas con quienes han tenido a cargo las demás licenciaturas. Se evidencia que la subjetividad de los formadores se produce en el juego de la construcción de la acción individual y el campo social, de las vivencias privadas y sociales.

En el siguiente capítulo se realiza el análisis e interpretación de las prácticas de acompañamiento en contexto que los formadores desarrollan, se visibiliza cómo ponen a disposición de los futuros docentes indicaciones prácticas, explicaciones; hacen demostraciones, aportan propuestas de solución a problemas que se presentan en las prácticas profesionales. Realizan acciones diferenciadas en sus prácticas de acompañamiento en función de los futuros docentes que se muestran hábiles o débiles; además de un trabajo presencial también lo llevan a cabo a través del uso de las TIC. Se devela que están allí, en el momento preciso, disponibles y dispuestos a acompañar y a retroalimentar el proceso formativo.

CAPÍTULO 5. ACOMPAÑAR EN CONTEXTO LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE FUTUROS DOCENTES

En este capítulo se analiza el acompañamiento como un dispositivo de formación, en el que se tejen relaciones de poder, de saber e intersubjetividad entre el formador y el futuro docente. En esta actividad profesional, los formadores movilizan la reserva de saberes de su experiencia que se encuentra articulada con su biografía y con la singularidad de sus experiencias directas o mediatas de sus recorridos individuales; el fondo de saber se hace evidente cuando narran su experiencia y es el que utilizan para resolver distintas situaciones que viven en el proceso de acompañar en contexto la formación práctica de los futuros docentes.

Durante las visitas del formador a las escuelas de prácticas se suscitan distintas situaciones y acontecimientos que lo interpelan, moviliza sus saberes y participa de la vida del aula, acompañando en situación a los futuros docentes a partir de las interacciones que se producen en la comunicación verbal, no verbal y gráfica, las demostraciones y la atención diferenciada, que son el referente para el trabajo a distancia con el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

5.1 La comunicación: “les digo”

Las formas de comunicación entre el formador y el futuro docente se construyen en situación, se producen intercambios verbales cara a cara cuando el futuro docente se encuentra atendiendo al grupo de preescolar/primaria; otras interacciones se producen a partir de la mirada, de un cuerpo que da y recibe sentido y también se realiza de manera gráfica, a través de escritos. Los acontecimientos que se generan en las escuelas de prácticas dan motivo para establecer comunicación en distintos momentos de las jornadas de prácticas y en la escuela Normal, si se suscitan asuntos problemáticos.

En las entrevistas los formadores relataron cómo se produce la comunicación verbal con el futuro docente durante sus visitas a las aulas de preescolar/primaria; los intercambios tienen como punto de partida las interpretaciones que hacen sobre las situaciones áulicas que observan. Así lo expresan en su propia voz.

[...] y me dice ¿qué hago maestra?, le digo –¿qué tiene que hacer?, -es que es una propuesta de los niños, -entonces usted decida, -la voy a tomar, dice, -voy a tomar la propuesta de los niños, y ya, -a ver quién me va a decir, y ya pasan unos niñitos, -y ahora dígame que ellos le ayuden, que ellos digan, que ellos vayan opinando [sobre la solución del problema] (I 1979-1990).

[...] ella lo que se tarda en explicar ya hay cierto cansancio de los niños, es que les diga sustituye tres en lugar, un andamio, “vez” por cuatro, cuatro “veces”, tres alimentos, cuatro “veces” te va a dar doce, utiliza el andamio “veces”, “veces” y sustituye el signo “por”, para que entre al algoritmo, y entonces deje la suma iterada y entonces yo le hago ese tipo de observaciones, pero ya se los hago por escrito a veces de una página, a veces de dos páginas (A 2180-2187).

[...] le dije tienes que enseñarles a medir, le digo traite unos gises y van poniendo su varita y le marcan donde llega, y luego de ahí otra vez donde llegue y así otra vez y los cuentan, entonces también a veces les ayudo, o les ejemplifico [...] yo siempre les digo que, que yo entiendo que están en formación, y que una práctica nunca es perfecta, es perfectible (C 2614-2633).

El flujo de la clase es el marco en que se establece la comunicación entre formador y futuro docente. El carácter imprevisible de la vida en el aula genera situaciones ante las cuales parece que el futuro docente no tiene la certeza de tomar decisiones adecuadas. Es cuando recurre a buscar la opinión del formador, quien da opción para que éste tome sus propias iniciativas, la expresión “usted decida”, da cuenta de ello, pero también influye ofreciendo indicaciones que orientan el curso de las situaciones de enseñanza y aprendizaje del aula de educación preescolar/primaria.

Los formadores ponen a disposición los saberes relacionados con la resolución de los problemas que se presentan, realizan sugerencias de lo que consideran necesario respecto a la estructura social de participación de los alumnos de

preescolar/primaria y de lo que consideran valioso para enseñar, orientaciones sobre el abordaje de contenidos disciplinares específicos; sobre la duración temporal de las actividades y sobre el tipo de tareas académicas que los alumnos realizan. Al parecer, estas sugerencias proceden del fondo de saber que han elaborado en el ejercicio profesional y de otros saberes curriculares de educación normal y básica.

Emplean de manera frecuente expresiones como “le digo”, “le dije” en sus relatos, como una manera de poner en escena sus saberes a través de interpretar el flujo de acontecimientos del aula y luego al orientarlo cuando ofrecen pistas y ayuda a partir de preguntas, ejemplos, sugerencias, indicaciones prácticas, que se hacen de manera verbal y por escrito, y para hacerlo están allí, en el momento oportuno, de modo que el futuro docente los adopte para lograr el aprendizaje de los alumnos de preescolar y primaria.

La docencia es una práctica que si bien está compuesta de ciertas rutinas, se recrea todos los días; pese a ello, los formadores recurren a propuestas y plantean respuestas según la dinámica que se genera en el aula. Que ofrezcan dirección a los futuros docentes a partir de la expresión “le digo”, es decir, le comunico las opciones que puede tomar, puede garantizar la ayuda necesaria para resolver las situaciones que se presentan, siempre que sea una propuesta y no una respuesta a una cuestión determinada (Alliaud y Antelo, 2011).

Pérez Gómez (1999) señala que el carácter singular, incierto y creador de la vida del aula y de la propia práctica docente, requiere la elaboración y depuración de los componentes teóricos que se muestran eficaces en la práctica y surgen de ella, de un tipo de conocimiento práctico que demanda un prolongado proceso de formación, por lo tanto, los futuros docentes necesitan tiempo y reflexión para hacer sus propias elaboraciones y crear su pensamiento práctico.

Se encontró que el contenido de los intercambios está centrado en los procesos de gestión del aula y que es latente la preocupación por resolver los problemas inmediatos que se presentan en este ámbito, en su relato un formador manifiesta.

[...] en algunas ocasiones los iba conflictuando, en algunas les daba sugerencias, pero a lo mejor fue muy atrevido o a lo mejor poco responsable. Siempre traté de que ellos buscaran las soluciones y cuando veía que ellos ya no, ya no podían, es cuando de plano sí les daba sugerencias: “lo puede hacer así y así”. A lo mejor no fue bueno, no lo sé, pero llegó un momento dado en que yo si me atreví a decirles a los alumnos: “Mire, por qué no los organiza de esta manera” (I 1323-1329).

Esta formadora ofrece sugerencias para atender situaciones problemáticas del aula cuando los futuros docentes muestran cierta incapacidad para resolverlas o cuando han agotado sus recursos; si bien señala que su práctica habitual es interrogarlos, propiciar que ellos busquen soluciones a los problemas prácticos que enfrentan, cuando éstos llegan a un punto en que no disponen de respuestas propias, ella ofrece alternativas y se convierte en fuente de conocimiento.

Es significativo que la formadora dude que ofrecer sugerencias a sus estudiantes sea la mejor opción para contribuir a su formación; pese a ello, toma esta alternativa porque considera que tiene algo que aportar basado en lo que está observando y en lo que sabe.

Otro formador señala que, ante un tipo de problemas al parecer críticos, el tiempo es un factor que le conmina a sugerir propuestas de trabajo al futuro docente.

[...] cuando tienes ese tipo de problemas, que es lo que te decía hace rato, qué le dices, no hay tiempo de reflexionar, ¡no dices vamos a leer!, porque simplemente tienes la urgencia, porque se te va el grupo. En este tipo de acompañamiento o llámale de asesoría, tú tienes un problema que no puedes digamos darle mucho tiempo a la indagación porque se te va el curso. Entonces eso es digamos mi defecto: “Sabes qué, te sugiero, tú escúchame, si quieres no me hagas caso, pero escúchame y trata de aplicarlo” (A 1403-1411).

En su relato expresa “no hay tiempo de reflexionar”, “no dices vamos a leer”; parece que si él ya ha construido una alternativa al problema suscitado, la intención es probarla ante la dinámica de aprendizaje del grupo. En el centro del proceso parece que se antepone la preocupación por los procesos de aprendizaje de los alumnos del grupo de prácticas, que el proceso formativo del futuro docente; por ello “no hay tiempo” de “reflexionar”, “leer”, “indagar”. El temor está en que transcurra el tiempo lectivo. En este caso, el tiempo es considerado como un tiempo cuantitativo, ligado a la acción, a la solución de problemas del proceso de aprendizaje de alumnos de educación básica. Honoré (1980) señala al respecto:

El tiempo suele ser considerado corrientemente o bien como duración, o bien como instante, momento, a veces parte de la duración. Tanto el sentido común como los filósofos distinguen también un tiempo subjetivo, vivido, que no se puede medir, tiempo de la esperanza, de la espera, del amor, y un tiempo objetivo, cuantitativo, ligado a las cosas y a la acción sobre las cosas (p. 72).

Desde esta perspectiva el tiempo de la formación es fundamentalmente un tiempo subjetivo, vivido. Esto significa que tanto el formador como el futuro docente viven cosas distintas, pues cada uno de nosotros nos apropiamos de lo que vivimos, experimentamos conocemos; en este sentido, formador y futuro docente construyen significados distintos sobre un acontecimiento, aunque compartan la misma situación, ésta adquiere un sentido particular para cada uno (Delory Momberger, 2014). El papel que toma el formador de interpretar los acontecimientos del aula, definir problemas y hacer sugerencias de mejora, insistiendo “escúchame” convierte de alguna manera al futuro docente en objeto de su discurso.

Honoré (1980) agrega que el tiempo está unido al cambio, cambio que en la formación está ligado a la carencia y a lo posible. Por ello, el cambio no solo implicaría resolver un tipo de problemas de la práctica profesional; es más bien un cambio que permita, en palabras del autor, mirar, tomar en consideración, estar atento a lo posible y a su desarrollo; el tiempo de la formación no es cuantificable,

no puede medirse en un curso escolar. Ferry (1990) reconoce que el proceso de formarse es la escuela de la perpetuidad, que uno se forma en todos los ámbitos y actividades de la vida diaria.

Este modo de actuar de los formadores de algún modo contradice sus concepciones, lo instituido; aparece un dejo de duda, de incertidumbre, puesto que ambos reconocen que ofrecer propuestas de trabajo a los futuros docentes puede no tener efectos formativos. En las expresiones “a lo mejor poco responsable”, “a lo mejor no fue bueno”, “eso es digamos mi defecto”, son evidencia de un proceso reflexivo del docente, revela incertidumbres; pese a ello, aparece como prioritaria la resolución de problemas inmediatos y centrados en la gestión del aula para propiciar el aprendizaje de los alumnos de educación preescolar/primaria.

Mercado (2013) señala que el formador posee un bagaje importante de saberes, experiencias, conocimientos, valores, tradiciones y creencias que le sirven como referente básico para el acompañamiento; este bagaje funciona como “caja de herramientas” con ella sugieren, aclaran, confrontan, explican, preguntan, valoran, indican.

También se utilizan otros momentos de la jornada de trabajo para establecer intercambios verbales en una relación históricamente construida de poder y saber, entre el formador con futuros docentes, que, al parecer, manifiestan incumplimiento de los requerimientos que les corresponde durante sus prácticas; así lo expresan los formadores en su relato.

[...] hay otras veces como con Lucero, no se lo digo frente a la maestra, la llamé y le dije ¡quiero platicar contigo! “Tu planeación está de cabeza”, le dije: “¡es la tercera vez que te llamo la atención! no va a haber otra, porque a la siguiente te voy a tener que suspender, porque no te estás comprometiendo” (C 2235-2240).

Esta forma de comunicación es aquella donde el futuro docente no se encuentra directamente frente a grupo. En este caso, se evidencia una amenaza a la futura docente ante la aparente reticencia que ha mostrado para considerar reiteradas observaciones. Esta interacción se establece solo entre asesor y futuro docente en comunicados privados.

La comunicación también se establece en la Escuela Normal después de las jornadas de prácticas profesionales; al parecer esta necesidad de diálogo tiene que ver con asuntos críticos, por las “quejas” que se han vertido sobre el desempeño del futuro docente en la escuela de prácticas y frente a situaciones emergentes que debe resolver, lo que obliga al formador a ofrecer una asesoría más ajustada a los acontecimientos y situaciones que han sido motivo de la “queja”. A continuación, veamos este análisis en el siguiente relato.

[...] voy otra vez sobre el alumno –¡lo quiero en la Normal!, vamos a platicar, vamos a tomar decisiones (baja la voz), y ya vino acá a la Normal y platicamos: “Quiero ver todo lo que ha hecho, dígame en dónde está registrando, en dónde está evaluando; por qué no pasa lista a los niños, porque me dio queja de todo [la tutora], no pasa lista, ¡debe pasar lista!” (I 2270-2274).

La comunicación que se establece entre el formador con algún futuro docente toma otro sentido cuando ocurren algunas incidencias o reiteradas llamados de atención en la escuela de prácticas. El formador es el que se encarga directamente de resolver tales situaciones. En este caso manifiesta “voy otra vez sobre el alumno”, expresión que denota una persona de estatus superior con el poder de cuestionar las prácticas de un subordinado; en esta situación el futuro docente es sujeto de valoraciones. Este encuentro entre formador y formando se desarrolla en el seno de la escuela Normal, la formadora le reprocha al futuro docente su incumplimiento en los deberes que está obligado a realizar como registrar evaluaciones de los alumnos y “pasar lista”. Que la tutora haya dado “queja de todo” implicó para la formadora una alerta sobre el desempeño de este futuro docente y de realizar este intercambio

de forma privada. Este relato evidencia cierta asimetría en las relaciones que se producen durante el encuentro entre formador y futuro docente. Este complejo interjuego de poder-comunicación, mantiene una estructura que tiende a que el futuro docente mantenga un papel de tipo más receptivo recibiendo cuestionamientos del formador, en función de las demandas de la escuela de prácticas. Parece que ante la expresión de que la tutora “dio queja de todo”, el futuro docente se encuentra con pocos elementos para reconocer lo que es mejorable en su formación práctica. Angulo (1999) señala que concebir la supervisión como un proceso de un cierto servicio de modo unidireccional: del que sabe y puede observar, valorar y ofertar soluciones, al que actúa, es observado, sujeto a valoraciones y receptor de soluciones, supone un proceso que tiende a una relación de dependencia.

5.1.1 Comunicación escrita y con la mirada

Además de la interacción verbal, se halló que dos formadoras utilizan la comunicación gráfica, la cual establecen a partir de notas, observaciones o sugerencias por escrito. Así lo expresan en su relato.

[...] entonces ahora lo que hacía era ver una actividad completa, de inicio a fin, ahora si ya que pasaron a otra actividad, ahora si les anoto: “te faltó, esto y esto y esto” (sonríe) porque les digo que, si no está bien planificada, ya cuando la realizan, se pierden (C 1346-1349).

Le dejaba sus observaciones en su plan, que tenían que tener este, si lo hacían a mano no importa, su plan diario, o si lo hacían a mano tenían que llevar una carpeta. Si iba miércoles revisaba la de lunes y martes y así, para que le dejara yo observaciones, y viera yo a la siguiente semana qué observaciones le había dejado y cómo las había atendido en la siguiente semana (S 1871-1876).

Como antecedente al registro de notas, una formadora tiene la necesidad de “ver una actividad completa” esto es suficiente para realizar una valoración del desempeño del futuro docente y advertir carencias, la falta de algo, para ello toma

como referente principal la planificación didáctica, que de no estar bien diseñada es posible que el proceso didáctico pierda la dirección de la práctica prevista.

Otra formadora revisa el “plan diario” durante sus visitas a las escuelas. Se cerciora que el futuro docente lo hubiera elaborado los días anteriores y le sirve como soporte para escribir sus “observaciones” a la vez que le permite realizar el seguimiento de su cumplimiento en las siguientes visitas. Después de observar el desempeño de los futuros docentes, ambas formadoras elaboran comunicados por escrito poniendo de relieve alguna carencia percibida en las prácticas.

Estos hallazgos coinciden con el estudio Mercado (2013) quien encontró que los formadores son firmes al recalcar lo que *debería ser* y lo que *debería pasar* en el aula de clase; porque cuando los observan en las escuelas donde practican, la fijación está en que las cosas sucedan como se planificaron, independientemente de las condiciones y contextos en donde se desarrolla la práctica.

Además de la comunicación verbal y gráfica, una formadora también se comunica con la mirada, la finalidad es que el futuro docente tome decisiones atendiendo a situaciones que acontecen en el aula; así lo refiere en su relato.

[...] yo también la quedé mirando, dije se le va a ir el tiempo, la quedé mirando y vi que actuó rápido y dije, pues ya (C 2222-2223).

La comunicación se produce a través de la mirada, la expresión “la quedé mirando”, al tiempo que pensar en lo que debía hacer la futura docente y que ocurriera lo esperado, implicó que ambas compartieran el mismo significado sobre los acontecimientos que se suscitaron en el aula y del tipo de decisiones que era pertinente tomar; Pérez de Lara (2010) señala que “nos relacionamos porque nuestros cuerpos hablan, porque nuestros cuerpos dan y reciben sentido por la mirada del otro, de la otra y del mundo” (p.130). En la relación entre formador y

formado emerge una relación en que el cuerpo da y recibe sentido, la autora agrega que es la experiencia de esos cuerpos reales la que nos puede indicar los caminos para acompañar el crecimiento de las personas con las que nos relacionamos como educadores.

La formación es un concepto vinculado al acompañamiento, un proceso que se da en una relación dialógica para que ambos, formador y futuro docente, puedan producir su formación; los intercambios que emergen en sus intercambios demandan un marco de comunicación, una interacción donde se manifieste la capacidad de escucha mutua y la capacidad de cuestionar esquemas intelectuales preestablecidos que permitan transformar maneras de pensar y actuar, esto podría provocar efectos formativos en profundidad (Enríquez, 2002).

5.2 Demostraciones

Durante las visitas de acompañamiento en las escuelas de prácticas el formador de docentes establece distintas interacciones con el futuro docente, una de éstas se produce cuando hace demostraciones sobre cómo se enseña. Las exigencias de una situación problemática cuando el futuro docente se ve desafiado más allá de su capacidad de respuesta en sus prácticas, es lo que conmina al formador a mostrar sus habilidades para la docencia, de poner en escena sus saberes. Alliaud y Antelo (2011) señalan que:

El mostrar cómo se hace tiene sentido, siempre que el *modelo* muestre o cuente cómo lo ha hecho sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o quién tiene que convertirse el que se está formando (p. 97).

Las distintas formas en que los formadores muestran cómo se hace, devela su interés por desempeñar un papel de referente, de ser un experto probador de su saber hacer.

Al parecer, concebirse como poseedor de cierto saber hacer experto insta al formador a transmitir sus competencias, la intención es transferirlos para ser utilizados dada su pretendida efectividad, no en todos los casos como soluciones técnicas, sino como claves para enseñar.

Realizan demostraciones atendiendo al grupo completo de alumnos de preescolar/primaria, experimentan actividades específicas con algunos alumnos de manera paralela mientras el futuro docente atiende al resto del grupo y trabajando en conjunto con el futuro docente; parece que al mostrar cómo se hace, en algunos casos es una oportunidad para aportar algo basado en lo que saben y en lo que hicieron.

Una formadora relata el caso de una futura docente que vive una situación problemática, ante la cual toma al grupo para mostrar cómo se resuelve.

[...] y me veía, así como desesperada, le digo: “A ver dame tu cuento y a ver les voy a contar un cuento” y entonces les empecé a contar el cuento y les iba preguntando: “¿te diste cuenta que cada vez que preguntaba contestaban?, estaban en dos cosas, estaban jugando, pero estaban poniendo atención”, le digo: “ya viste cómo lo hice, le dije, cómo les fui contando el cuento, ahora tú cuéntaselos” (C 2594-2603).

Ante las dificultades que enfrenta la futura docente con la enseñanza de la lectura, la formadora reacciona tomando al grupo para modelar y mostrar cómo dirigir este tipo de actividad. Luego de que toma al grupo, establece un intercambio para señalar que su intervención fue adecuada, que frente a su modo de intervenir los alumnos de preescolar participaron, justifica a su favor las reacciones que éstos manifestaron “estaban jugando pero estaban poniendo atención”. Concluye sus comentarios expresándole a la futura docente que debería aprender un saber hacer a partir de haber observado su práctica “ya viste cómo lo hice... ahora tú cuéntaselos”, parece que su intención es compartir este saber hacer específico. En este caso, el proceso creativo depende de quien se está formando, quedarse con el

modelo pedagógico adoptado por la formadora, que tiende a imponerse como modelo de referencia o tratar de comprender la situación con el fin de delinear y practicar cómo hacerlo ideando sus propias estrategias.

Alliaud y Antelo (2011) señalan que quien está en proceso de aprender, no incorpora mecánicamente lo que otro le ofrece (dice o hace), sino que, en el mismo acto que esos decires y haceres se comunican, sufren una alteración, interpretación o *traducción* que se da por el hecho de enfrentarse unos seres con otros. El que aprende traduce, inventa, adivina, y por lo tanto, no solo incorpora, sino que crea, produce algo. En este sentido, se produce un trabajo subjetivo de los futuros docentes para interpretar el discurso y el ejemplo de sus acompañantes.

Por su parte, Leguizamón (2013) puntualiza diferencias entre un docente experimentado con un novato:

La diferencia es que el [experto] ya posee un repertorio de experiencia y saberes, acumulados durante el recorrido profesional, que le permiten tomar decisiones adecuadas en pos de resolver las situaciones problemáticas que acontecen en las aulas. En cambio, el practicante no ha transitado todavía el camino de la experiencia y es en el transcurrir de este devenir en el que le surge la necesidad de construir y desarrollar un saber, el saber pedagógico que le permite transitarlo (p. 39).

En este sentido, la distancia formativa entre el experto y el aprendiz de la docencia es significativa; el proceso que ha de transitar el practicante para convertirse en docente va más allá de observar las habilidades docentes de un experto. Alliaud y Antelo (2011) señalan que durante el proceso formativo se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo: practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se pueden idear estrategias y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas.

Otro profesor realiza demostraciones de dos formas, así lo relata.

[...] déjame trabajar con ellos”, entonces les pido que así discretamente me los llevo en un lugarcito, trabajo con ellos y cuando están allí, si veo algo en particular, lo llamo así discretamente: “ve, ve, ve (señala con el dedo como llamando), fíjate lo que está ocurriendo aquí” y le explico, le comento, y creo que eso les ayuda, independientemente de que les pido que traten de profundizar en ese tipo de conocimientos y rara vez, pero lo he hecho, rara vez, cuando están sin que nunca yo trate de hacer sentir mal al alumno: “¿me dejas trabajar un ratito con el grupo?, ¿puedo trabajar con el grupo?” y trabajo cinco, diez minutos, con “el grupo para mostrar algunos, algunas estrategias ya de trabajo colectivo (A 2702-2711)

Separa “discretamente” a un sector de alumnos del grupo para experimentar con ellos a fin de mostrar al futuro docente logros en sus aprendizajes, le indica observar cómo se manifiestan dichos logros; la expresión “le explico” indica que el futuro docente deberá comprender que bajo ciertas formas de trabajo es posible que los alumnos aprendan, pese a que la situación que se genera sea de algún modo distinta al que habitualmente se enfrenta el futuro docente. Este tipo de intervención es considerado por el formador como “ayuda” porque desde su perspectiva contribuye a la formación del aprendiz de la docencia.

La segunda forma de mostrar cómo se enseña, es tomando al grupo completo; al parecer, cuando el futuro docente no logra responder a las situaciones problemáticas que se suscitan en el momento de su visita, el formador se siente impelido a trabajar con el grupo, su propósito no es hacer “sentir mal alumno”, sino asumirse como modelo de aprendizaje de la docencia. Su intención es que el futuro docente conozca estrategias, se apropie de éstas en acción y de algún modo se refleje en esas situaciones.

La lógica de incursionar al otro en el oficio de enseñar se efectúa en el marco del aula y de la actividad docente propiamente. En las demostraciones que los formadores realizan de algún modo transmiten aspectos explícitos e implícitos de la práctica. Incluyen entre otros aspectos el lenguaje, las imágenes, los roles definidos, las regulaciones; dan cuenta de relaciones implícitas, de señales sutiles, de comprensiones encarnadas, de nociones de realidad, entre otros referentes que

caracterizan a la comunidad de práctica de los docentes de preescolar/primaria a fin de que el futuro docente se afilie a ellas.

Hargreaves y Fullan (2014) señalan que, si bien algunas prácticas pueden ser útiles para una escuela o un grupo de alumnos, estas no pueden ser considerados como un menú de estrategias infalibles; los autores añaden que la apuesta es más bien la formación de un profesional reflexivo que indaga sobre lo que funciona y lo que no, o lo que viene después. Por su parte, Wenger (2015) plantea que la práctica es una historia compartida de aprendizaje que exige una especie de puesta al día para poder incorporarse a ella. El hecho de que los miembros interaccionen, realicen cosas conjuntamente, negocien nuevos significados y aprendan unos de otros ya es inherente a la práctica: así es como evolucionan las prácticas.

El relato de una formadora sobre una de sus visitas a una escuela primaria refiere que al realizar una actividad conjuntamente con una estudiante normalista, su experiencia se asemejó al manejo de un muñeco de “ventrílocuo”, al parecer, considera que el futuro docente puede intervenir de manera más efectiva si tiene su voz, si logra dirigir las prácticas a través de su discurso; así lo expresa.

[...] entre usted y yo trabajamos el desafío (baja la voz), usted va a ser el ventrílocuo y usted va a tener mi voz (I 1892-1894).

Aunque formador y futuro docente comparten un momento de la relación pedagógica para resolver situaciones problemáticas en contexto, parece que la formadora no tiene la confianza en que el futuro docente tome en sus manos la clase y ensaye sus propios saberes hacer. Esta manera de ejercer la tutela dista de lo que es el acompañamiento, puesto que ésta debería provocar el proceso creativo y productivo, de quienes se están formando.

En este sentido, que el futuro docente funja como un muñeco de ventrílocuo de algún modo limita su experiencia de poner en práctica saberes-hacer, el conocimiento en acción que poseen (prioridad atribuida a la formación en situación o en el terreno que es uno de los componentes esenciales del programa de 7° y 8° semestres del Plan de estudios 2012); la formadora asume que es suficiente dar su voz al futuro docente para que éste se apropie del saber hacer.

En su modo de ejercer la función como acompañante la profesora toma el lugar del futuro docente, en la expresión “usted va a tener mi voz” deja ver que su intención es dirigir las prácticas, al parecer, manifiesta cierta desconfianza en la capacidad del futuro docente para gestionar la vida del aula. Bernard (citado en Navia, 2004) señala que el acompañamiento “ayuda al estudiante a guiarse, a hacer progresivamente su ‘camino’”, no trazándole el camino; puesto que en la formación inicial no es importante solo “hacer prácticas” sino que el futuro docente obtenga “aprendizajes prácticos”, es decir, instalar a los futuros docentes en el campo de la reflexividad y no solo en el hacer por hacer. Zabalza (2011) señala que la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada sino va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que acompañe los aprendizajes.

Alliaud y Antelo (2011) apuntan que sería interesante contar con docentes experimentados que pudieran mostrar, aconsejar y acompañar, durante todo el proceso creativo/productivo, a quienes se están formando. Pero el acompañamiento tendría que basarse en una relación de igualdad, relación de paridad, de colega a colega y entre adultos que siguen aprendiendo, que tratan de comprender la situación con el fin de delinear la mejor solución ante las complejas situaciones que enfrentan; agregan que lo deseable sería que el formador indicara “¡pruebe!, haga conmigo”.

Tardif (2004) señala que cuando se despoja al docente de sus saberes y por tanto de los poderes derivados del uso de esos saberes, y de someterlo a los de los expertos, el docente no pasa de ser un muñeco de ventrílocuo, que aplica unos saberes producidos por expertos que retienen en su poder la verdad con respecto a su trabajo.

A partir del análisis anterior, se puede advertir que las experiencias de formación que tiene el formador de docentes se configuran en distintas actividades, incluidas las que desarrollan en las escuelas de prácticas, puesto que como se ha podido develar, se implican de distintas maneras al acompañar a los futuros docentes. En realidad, son los formadores que tienen más contacto con las escuelas de educación preescolar/primaria, por los periodos prolongados de prácticas profesionales en los últimos dos semestres.

5.3 Atención diferenciada: trabaja uno más con los débiles

En el Plan de estudios vigente, se propone que un formador se haga cargo de un grupo completo de futuros docentes, una diferencia en relación al antiguo plan, de 10 máximo, ahora una formadora atiende un grupo de 38. Este es uno de los desafíos que los formadores enfrentan en la transición de ser asesores a acompañantes, situación que les ha significado tener en cuenta su diversidad y tomar decisiones para su atención diferenciada; así lo relata un formador.

[...] trayendo ya una trayectoria de casi 10 años de ser asesor de este tipo de trabajo docente por ejemplo y viene un cambio curricular y te dan, es decir, de 10 alumnos y ahora te dan 20 o 20 promedio, por ejemplo, ¡pues te encuentras con que las cosas no cuadran! y entonces ¡hay un desajuste en ese esquema que yo tengo!. Por lo tanto, entonces, tengo que pensar si tomo como referencia lo que yo tengo de experiencias anteriores, no puedo partir yo, no puedo inventar el mundo (A 2639-2645).

Para este formador con una trayectoria formativa de casi 10 años teniendo a cargo el 7° y 8° semestres de la carrera de profesor de primaria y primaria intercultural

bilingüe, la nueva función como acompañante que le atribuye la reforma curricular significa un “desajuste” respecto a la práctica de asesoría que había desarrollado con el anterior Plan de estudios, en el que se especificaban sus responsabilidades; parece que el sentido por el que refiere su trayectoria de casi una década es para argüir que transitar de una práctica a otra no es tarea fácil; tener a cargo a un grupo numeroso parece que afecta el modo en que la ha desarrollado.

Las expresiones “¡pues te encuentras con que las cosas no cuadran!”, “¡hay un desajuste de ese esquema que yo tengo!” implica el desafío de desestabilizar las formas habituales de realizar la asesoría, de modificar en algún sentido el “esquema” que ha construido como un modo de ejercerla; considera si será válido recuperar y utilizar la experiencia que ya posee para asumir la nueva función, y llega a la conclusión que es inevitable partir de su fondo de saber, de lo que ya sabe hacer. Su expresión “no puedo inventar el mundo”, significa que ser acompañante no implica necesariamente crear nuevas prácticas; remite a que lo aprendido de la experiencia es la posición a partir de la cual afronta nuevas situaciones (Contreras y Pérez de Lara, 2013). Otra formadora asume que la nueva función de acompañante modifica de alguna manera el sentido con el que había orientado su práctica como docente de los 7° y 8° semestres.

[...] si cambia el acompañamiento, no sé, a lo mejor todavía falta mucho, es complejo, sigo viendo complejo que sean muchos alumnos para un solo maestro (I 2187-2189).

La expresión “si cambia el acompañamiento” le remite a una nueva forma de ejercer la asesoría, reconoce que aún le “falta mucho” para cumplir lo que ello implica, una parte de la complejidad la asocia con el número de estudiantes que tiene a su cargo; de 10 que atendía ahora se hace cargo de 38.

Mientras que para la formadora que también tiene a cargo a más de 30 futuras docentes le ha significado preocupación por el tiempo que debe invertir en la revisión de sus planificaciones didácticas.

[...] decía, cómo les voy a revisar la planificación a las treinta, de qué manera lo voy a hacer y para la primera jornada me desesperé porque no podía terminar (C 2086-2089).

Se pregunta cómo podrá solucionarlo, en su expresión “me desesperé porque no podía terminar” remite a que el tiempo para realizar esta tarea se ha prolongado a tal grado que le provoca desestabilidad emocional, cansancio y estrés. En conjunto, los formadores refieren que tener a cargo un grupo numeroso de futuros docentes los ha llevado a reconfigurar el modo habitual de llevar a cabo la asesoría, les ha generado intensificación laboral y cierto malestar.

En este sentido, para los formadores un cambio que ha sido significativo en su transición de ser asesores a acompañantes es invertir más tiempo para atender las actividades académicas que demandan las prácticas profesionales; en este proceso de transición recuperan su reserva de conocimientos que, sin embargo, no permanece idéntica porque la nueva tarea les demanda otras formas de trabajo.

Un referente importante que los formadores consideran necesario para iniciar el proceso de acompañamiento es el conocimiento que tienen de los futuros docentes. Tener el antecedente de haber sido su profesor en semestres anteriores les ofrece indicadores que consideran valiosos para dar continuidad al proceso formativo, a partir de hacer la distinción entre “los que requieren mayor acompañamiento de quienes no lo necesitan”, “quienes son las hábiles y quienes son las débiles”, así lo manifiestan en su relato.

El año pasado ya conocía al grupo, fui su maestra dos años y medio de su formación inicial fui su maestra tres años, fue mucho tiempo; eso quizás me

ayudó mucho, porque ya los conocía, ya sabía qué alumno requería más acompañamiento que otro. Hubo algunos que yo llegaba y estaban haciendo cosas extraordinarias, sin siquiera percatarse de mi presencia, cuando en el anterior les daba miedo a los estudiantes. Ellos nunca me tuvieron miedo, había ocasiones en que me señalaban: “ahí está mi planeación”, para que no los interrumpiera, pero como todo grupo, también tuve alumnos que no cumplieron en su totalidad ¿no?. Tuve alumnos a los que me costó mucho que me imprimieran su planificación; siempre estaba en la computadora y me causaba enojo porque pues yo no la veía y yo necesitaba ver qué había planeado, ¿qué está haciendo? (I 2114-2130).

En este relato se evidencia que para la formadora conocer al grupo que ha de acompañar, es ya una ventaja. Las expresiones “me ayudó mucho”, “ya sabía qué alumno requería más acompañamiento que otro” aluden a poder hacer una distinción entre los futuros docentes que requieren mayor acompañamiento de quienes lo necesitan menos. Los que requieren menos acompañamiento ya podían manifestar en su desempeño buenas prácticas, que la profesora valora como “extraordinarias”, al grado que al ser considerados de esa manera, los intercambios con ellos son escasos, se reduce a que el formador solicite la planificación didáctica, no hay interrupciones a los procesos áulicos que se desarrollan, ni desde su perspectiva, emergen sentimientos de miedo por parte del futuro docente cuando irrumpe en el aula; mientras que con los que “no cumplieron en su totalidad” con las exigencias del trabajo áulico, asume otro papel, otro modo de realizar el acompañamiento. La insistencia por revisar impresa la planificación es prioritaria, da cuenta de la necesidad de tener visible aquello que orienta las prácticas que se observan, de contrastar lo planeado con lo que ocurre en el aula, para que realice su tarea de valorar el desempeño.

Para otra formadora también es necesario distinguir “quiénes son las hábiles y quienes son las débiles”.

[...] porque cuando uno conoce ya más o menos al grupo quiénes son las hábiles y quienes son las débiles, trabaja uno más con las débiles (C 1275-1277).

Conocer a los futuros docentes es un referente para empeñarse y centrar sus esfuerzos como acompañante en las más débiles, en su propia expresión señala “trabaja uno más con las débiles”.

Otro formador expresa que es necesario ofrecer atención diferenciada a los futuros docentes según las capacidades que manifiesten en la práctica.

[...] el asunto es tratar de ver los desempeños, cómo se desempeña el estudiante en la escuela primaria en este caso indígena y dependiendo habrá quiénes manifiesten mayor necesidad de acompañar, mayor necesidad de permanencia con ellos y habrá quienes de alguna manera lo requieran menos, por lo tanto, entonces eso ya te define más bien una especie de patrón a seguir, y es quedarse con ellos, pero ahora ¿cómo le hago?. Cuando yo no conozco a ningún alumno, cuando no tengo ningún antecedente, de haber trabajado con ellos, y eso te da un panorama, porque mis limitaciones no me lo permiten ver, pero desde ese conocimiento, experiencia y patrón que me formulo como una especie de dispositivo, qué sabe hacer, cómo lo hace; entonces tengo que valorar y tengo que valorar con algunas este, elementos, básicos. Por ejemplo, uno qué tan seguro está frente a la práctica, es decir, qué tanta seguridad tiene de enfrentarse a un grupo; ahora con periodos largos, qué tan capaz fue de hacer un diagnóstico para entender las condiciones específicas de los alumnos del grupo de la escuela y del entorno, qué tanto; y entonces eso te va dando algunos elementos como para decir, cómo se desempeña en el antes, cómo se desempeña en el durante y cómo se desempeña en el después (A 2683-2699).

Para este formador también es importante hacer una distinción a partir de la valoración que realiza del desempeño que los futuros docentes manifiestan en sus prácticas; su intención es permanecer mayor tiempo en el terreno de la práctica con aquellos que manifiestan necesidades formativas. Por lo tanto, cuando no hay antecedentes de trabajo académico con el grupo que ha de acompañar, se vuelve más complejo tomar decisiones. Así la primera tarea del formador es conocer al grupo, para ello moviliza cierto “conocimiento” y “experiencia” para observar su desempeño a fin de hacer una especie de valoración sobre sus habilidades

docentes como la seguridad frente al grupo de alumnos de primaria, la capacidad para elaborar un diagnóstico, entre otros indicadores que el formador utiliza para ir calibrando lo que el futuro docente logra en esta última etapa de la formación inicial.

Del conocimiento de las capacidades de los futuros docentes formula un plan de trabajo a manera de esquema que le posibilite contribuir en su proceso formativo. En sus palabras, expresa “un patrón que me formulo como una especie de dispositivo”; su intención es tener un referente como punto de partida del proceso a seguir y un punto de llegada, lo que denomina “un antes, un durante y un después del proceso formativo”.

Otra formadora advierte que es importante conocer al grupo de futuros docentes que ha de acompañar y reflexiona en torno a que se exige a los futuros docentes cualidades y atributos que habría de formar en sí mismos.

Primero conocer bien a los estudiantes, porque les pedimos que hagan el diagnóstico de su grupo y luego nosotros a veces no conocemos bien a nuestros estudiantes. Primero, conocer bien a los estudiantes, segundo, ellos siempre dicen que les exigimos trabajar la diversidad y, y yo creo si he tratado, de trabajar con, con algunos estudiantes pero me olvido de todos; a lo mejor nada más este, presto más atención a los chicos, a las chicas que necesitan más. ¿Cómo te diré? tengan más debilidades y a lo mejor no les planteo retos a los que tienen más habilidades (S 1988-1995).

Al respecto reconoce que ha tratado de atender a su grupo desde sus diferencias, centra sus esfuerzos en aquellos que manifiestan mayores debilidades y se le dificulta plantear retos a quienes tienen habilidades, al grado de “olvidarse de ellos”.

Al realizar distinciones, los formadores utilizan formas de acompañamiento en función de los futuros docentes que son “hábiles” y que solo requieren “visitas de cortesía” y los que “carecen de competencias” que necesitan “llevarlas más de la mano”, cuestionarles sus prácticas para hacerlos avanzar en su proceso formativo, dedicarles mayor tiempo para ayudarlos a atender situaciones específicas de su

práctica, visitarlos continuamente, establecer más diálogos con ellos y sus tutores, así como ofrecerles demostraciones o modelizaciones con los alumnos de educación básica. En adelante se muestran los relatos de los formadores, que dan cuenta del análisis.

[...] pues trabajar con un grupo de estudiantes este muy diversas, porque son muy diversos, que tienen algunas son muy hábiles y otras, este, que carecen todavía de esas competencias profesionales que son necesarias para desempeñarse en la práctica, de algunas pues incluso he aprendido y a otras pues hay que llevarlas más de la mano (C 3330-3333).

Para una profesora tener a un mayor número de estudiantes le significa tener también mayor diversidad, diversidad que asocia con futuras docentes “muy hábiles” y “las que carecen todavía de esas competencias profesionales que son necesarias para desempeñarse en la práctica”. Estos dos extremos son los que le dan sentido al tipo de acompañamiento que les ofrece, porque de las primeras aprende y a las segundas “hay que llevarlas de la mano”. Es decir, de las que son hábiles al parecer la profesora asume un proceso en que tiene la oportunidad de formar y formarse, mientras que quienes carecen de esas habilidades hay que ir junto a ellas haciendo camino, dando dirección a su proceso formativo.

La distinción que hace otra profesora de sus estudiantes le hace ejercer un acompañamiento diferenciado con aquellos que al parecer considera que tienen ciertas competencias.

[...] fue ver qué alumno necesitaba más acompañamiento, eso no lo hacía yo en el otro Plan de estudios. Aquí tuve que ver, ya con Divani ya nada más ir que cumpliera, que tuviera la planificación; con algunos alumnos ver así qué está haciendo, dígame por qué está aquí, por qué esta lección, sin descuidarlos tampoco, nunca me confié, pero sí le dediqué a ciertos alumnos que a otros (I 2235-2240)

Sus visitas son más bien para verificar un requerimiento de la práctica, en este caso que el futuro docente “tuviera la planificación”; mientras que al otro sector de estudiantes es necesario cuestionarles su desempeño, sus decisiones y dedicarle más tiempo en el curso de sus prácticas.

Por su parte, el formador también ha realizado una distinción explícita de sus estudiantes.

Más tiempo, por ejemplo, más focalizado, o sea más eh, que más, que digamos, más presencia, más diálogo, más trabajo si es necesario con los niños, más platica con el tutor y eso así lo hago y evidentemente yo estoy viendo cómo se desempeñan en el trabajo ¿no? y hay quienes sí ya prácticamente nada más es visita de cortesía (A 2766-2769).

De una parte, está un sector que requiere todo tipo de formas de acompañamiento desde dedicarles más tiempo durante las visitas a sus escuelas de práctica, más diálogos, más demostraciones con los alumnos y de trabajo conjunto con el docente titular del grupo y un seguimiento constante; mientras que otros estudiantes merecen solo “vistas de cortesía”, por considerar que ya han logrado los dominios necesarios para desempeñarse con éxito con un grupo de alumnos de educación primaria.

Una formadora advierte que aprende de la relación que establece tanto con los futuros docentes que manifiestan más habilidades como de quienes manifiestan dificultades en su formación práctica.

Yo si los veo a los buenos, yo les digo que aprendo de ambos con los que tienen menos habilidades me obligan a buscar formas de que ellos aprendan y de los que tienen más habilidades pues me dan otra mirada (ríe) que yo no había contemplado, es más Alejandra dijo en su examen profesional, lo que me gustó de la maestra es que me dejó ser, pero también tenía que convencerla (sonríe) (S 2006-2011).

De quienes manifiestan mayores debilidades su aprendizaje profesional se produce porque en sus palabras “me obligan a buscar formas de que ellos aprendan”, esto significa que desafían su forma habitual de acompañar y con ello reconfigura en algún sentido su tarea formadora; de quienes logran mejores desempeños, le permiten ampliar su mirada de procesos académicos, incluso los deja “ser” ellos mismos, siempre que sus fundamentos la convencieran.

En este sentido, los formadores hacen distinciones entre los futuros docentes; éstos son catalogados como hábiles o débiles, el acompañamiento está centrado en estos últimos y en relación con los primeros, parece que hay un mayor reconocimiento de que se aprende al interactuar con ellos, de que con ellos viven una experiencia formativa.

La capacidad de influencia de los formadores parece estar mediatizada por los recursos de los futuros docentes, ésta será mayor cuando las destrezas para gestionar los procesos del aula son reducidas, la influencia es ejercida a través de la frecuencia en la supervisión, en la inversión de tiempo, en demostraciones, en el diálogo con los tutores; mientras que de los futuros docentes que demuestran tener mayores destrezas, los formadores aprenden y es menos vigilado su desempeño.

En este sentido, los formadores comparten la concepción de que conocer a los alumnos les permite realizar distinciones, luego centrar el acompañamiento en aquellos que no han logrado los saberes necesarios para desarrollar sus prácticas profesionales. Este conocimiento de los alumnos no se reduce a identificar desempeños en contexto, también se asocia a otras cuestiones como aspectos personales que afectan el desarrollo de las prácticas profesionales.

Parece que los formadores van diferenciando progresivamente a los futuros docentes por sus situaciones personales, contextos familiares y por su trayectoria formativa en la escuela Normal. Situaciones que de algún modo son reconocidos en

el proceso formativo. Se halló que no solo remiten a la diversidad en las competencias profesionales de los futuros docentes sino en la especificidad de cada uno; desde su perspectiva, estos aspectos de algún modo afectan el proceso formativo. Así lo refiere una formadora en su relato.

[...] ella tenía muchas dificultades familiares, tenía dos niños, andaba, estaba este con problemas con el papá de sus hijos. No sabía si vivían juntos o no, nunca me dijo; luego llegaba hasta llorando. Entonces a veces había que atender primero todos esos problemas para poder asesorarlas (sonríe), problemas personales. Esta Sandy tenía su mamá con una enfermedad y a veces la tenía que acompañar hasta México al hospital. Esta Lucía que estaba embarazada y tenía un embarazo de alto riesgo. Esta otra muchacha Beatriz también estaba embarazada cuando comenzaron las prácticas, se alivió creo en diciembre y había muchos casos que había que atender (C1216-1230).

Esta formadora habla de cómo debía considerar y atender situaciones o problemas de orden personal y familiar de las futuras docentes que están presentes durante esta etapa formativa; la condición de ser madres de familia, de estar casadas, de ser hijas; los embarazos son, entre otros, asuntos que en el caso de la profesora necesita “atender primero” para poder asesorarlas. Aparece la condición de género que supone una diferencia en la formación; esto se explica porque 78% de la matrícula de la ENVM son mujeres.

Otra profesora habla del caso de uno de sus estudiantes que por su condición de pobreza debía trabajar y estudiar al mismo tiempo, esa situación le generaba momentos de crisis al borde de la deserción en esta última etapa de formación.

[...] llegó un momento en que me habló a las 5 de la mañana y me dijo -ya no quiero practicar, ya me voy de la Normal. Lo fui a ver y ya estaba tranquilo: “no maestra, ya estoy tranquilo”. Después lo fui a ver y me dijo:” maestra si me consigue una casa me voy”. Yo sé que lo han hecho sufrir porque ya me dijeron que lo ponen como el criado de la casa; no le voy a arreglar la vida al muchacho porque pues qué puedo hacer. Voy a hacer lo que me toca. “Sabe qué le voy a pedir permiso a la maestra los días que tenían inglés y

computación en que salen a las tres los niños, usted se va a ir a la 1:30 a la Normal y allá vamos a trabajar”. Y así lo fui solucionando (I 2220-2234).

Ante la situación, la profesora debió considerar estrategias para “trabajar” con él en la escuela Normal después de las jornadas de prácticas profesionales. A decir de la profesora “no le voy a arreglar la vida al muchacho porque pues qué puedo hacer, voy a hacer lo que me toca”; en este caso lo que le “toca” es buscar espacios de trabajo conjunto.

Mientras que el formador advierte que los futuros docentes manifiestan ciertas disposiciones que limitan su desenvolvimiento formativo, la falta de actitudes, valores y compromisos son referentes que toma en cuenta y al parecer en algunos casos no logra modificar; en este caso “darse por vencido” es la opción.

[...] hay algunos problemas de voluntad, de valores, de actitudes de los muchachos que es muy difícil hacerlos, pero bueno, encontraba uno la solución o ya también darse por vencido uno ¿no? (A 1991-1994).

Advierte que, sin la implicación del sujeto en formación, sin su deseo de formarse, no hay algo por hacer. Enríquez (2002) señala que en la formación hay que tener en cuenta la historia individual y colectiva de los formandos, de todos sus hábitos y no trabajar con ellos como si fueran exactamente como nosotros; agrega que el trabajo de la formación es la necesidad de tomar en cuenta la diversidad de las personas, no solamente la diversidad individual, que es normal, ya que hay que respetar la especificidad de cada uno, sino también otros aspectos de diversidad en la que pueden estar inmersos los formados, porque según las regiones de las que provengan o según los orígenes de éstos puede haber variantes en la comprensión y también formas distintas de entender las cosas.

En este sentido, formar a los futuros docentes, implica atender aspectos distintos a su vida estudiantil, considerar que son indisolubles los aspectos personales y académicos. Algunos autores señalan que la formación “es la dinámica de un

desarrollo personal”, se caracteriza por un aspecto global que es actuar sobre la personalidad entera, puesto que la dimensión personal y profesional de un docente están estrechamente relacionadas (Ferry, 1990; Fierro, Fortoul y Rosas, 1998; Fabre en Navia, 2004).

5.4 El uso de las TIC

La supervisión del futuro docente en las escuelas de prácticas se ha realizado, tradicionalmente, mediante una relación intermitente (visitas del formador a los jardines de niños/ escuelas primarias, visitas de los futuros docentes a la escuela Normal) esta práctica está cambiando; al parecer, la conjunción de vivir en una sociedad interconectada y de que los propios programas de estudios lo proponen, ha afectado los modos tradicionales de interacción entre formador y futuro docente. En este apartado, se da cuenta de los nuevos escenarios que han emergido en los procesos formativos, específicamente cómo el acompañamiento presencial se complementa y enriquece con la virtual. En los relatos de los formadores se advierte esta situación.

Actualmente los formadores utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como mecanismos para interactuar y comunicarse con los futuros docentes durante los periodos prolongados de prácticas profesionales. Generalmente éstas son utilizadas para ofrecerles referencias teóricas y otros recursos audiovisuales que contribuyan a la solución de problemas prácticos identificados durante las visitas de acompañamiento, en el supuesto de que de la teoría los futuros docentes podrían realizar derivaciones metodológicas respecto de la práctica; también les envían material videograbado de sus prácticas con el propósito de ayudarlos a “mirar” su desempeño, distanciarse, reflexionar sobre su práctica y mejorarla, un proceso que se deja en manos del futuro docente o que se acompaña con interpretaciones construidas por el formador y a partir de esta mirada se sugiere al futuro docente asumir la mejora.

Las TIC que utilizan los formadores son herramientas que aprovechan de la Internet, como *facebook*, el correo electrónico, la plataforma virtual, la *wiki* y *whatsApp*; estas herramientas tecnológicas les permiten mantener una comunicación a distancia de manera sincrónica y asincrónica, compartir información digital, audios y videos.

Una profesora diseñó una plataforma tecnológica para realizar un acompañamiento virtual a sus estudiantes; su interpretación del programa de estudios vigente y el tiempo prolongado de prácticas profesionales le plantearon la necesidad de generar esta modalidad de trabajo.

[...] le apostamos a una interpretación que hicimos del programa y diseñamos una plataforma, pensado en los periodos prolongados en los que el estudiante se encuentra en la escuela primaria. Dijimos bueno, le vamos a hacer un acompañamiento virtual (I 1585-1588).

Otra profesora decidió utilizar *facebook* porque consideró que esta es la herramienta que habitualmente utilizan los futuros docentes, su percepción de la reticencia o falta de habilidades en el uso de otras herramientas fueron los motivos que le llevaron a tomar esta opción para interactuar con ellos.

[...] bueno decidí el *face*, porque teníamos una plataforma o incluso nos la proponían en el cuerpo académico. Yo dije si ellos se tienen que inscribir ¿no se van a inscribir? o van a decir “es que no sé usar la plataforma” y ahí nadie me podía decir que no sabían usar el *face*, porque todos sabían usar el *face*. (S 1479-1483)

Mientras que el formador utiliza el correo electrónico y el *facebook*, emplear esta tecnología implica una nueva práctica por las nuevas condiciones en que se desarrollan las prácticas profesionales.

[...] ahora ya es por su correo los materiales: “ten estos te van a servir”, erróneo ¿no?, porque el alumno es el que construye, yo ahí estoy limitando su desarrollo, bueno digamos era mi angustia porque también a mí me interesaban los resultados del grupo, me interesaban porque yo no quería que las muchachas se empantanaran, los muchachos se empantanaran y

podiera en todo caso tener el reproche de los maestros y que en un momento dado hasta cerrar la escuela ¿no? (A1957-1964).

Las herramientas tecnológicas son en la actualidad opciones para compartir materiales a los futuros docentes en la distancia. Se ha modificado el modo de interacción por la mediación de las TIC; pese a ello, parece que no se ha transformado la perspectiva o enfoque de la formación, lo cual se denota en la expresión “ten estos te van a servir, erróneo ¿no?, porque el alumno es el que construye, yo ahí estoy limitando su desarrollo”, si bien el profesor reconoce que limita el proceso formativo al seleccionar y proporcionar material bibliográfico que considera ayudará al estudiante, no replantea su papel directivo porque su preocupación principal parece que es el aprendizaje de los alumnos de primaria y hacer previsiones para que no haya cuestionamiento de la escuela de prácticas.

Que el futuro docente se “empantanara”, es decir, que no tuviera respuesta inmediata a los problemas de la práctica no es pertinente, porque significa que no se logra en el corto tiempo lo que esperan los maestros titulares del grupo de prácticas: el aprendizaje de los alumnos de primaria.

Parece que “empantanarse” significa enfrentar problemas prácticos complejos que requieren de tiempo, que demandan al futuro docente detenerse para hacer las propias búsquedas y seleccionar materiales para atender los problemas vividos; para ahorrar ese tiempo, el formador toma decisiones por él. Hargreaves y Fullan (2014) señalan que la formación de un profesional reflexivo puede limitarse si no cuenta con el tiempo necesario para pensar y profundizar, y mejorar su especialidad.

Una profesora utiliza una plataforma tecnológica para “subir ligas”, materiales y recursos a fin de atender asuntos problemáticos que ha identificado durante sus visitas a las escuelas de prácticas.

[...] como tengo la plataforma ahí les voy subiendo, por ejemplo en la jornada pasada le subía por unas ligas de recursos que hay de la SEP de para la prevención de la violencia, este, porque me di cuenta que muchos de los grupos era que los niños les faltaba aprender a regularse, luego después les subí este un recurso también para trabajar con el nombre propio, es una propuesta que en una de las escuelas me la mostraron y dije está interesante (C 3305-3310).

Al detectar que en “muchos grupos” de prácticas se manifiesta algún problema, selecciona los materiales que desde su perspectiva podrían utilizar los futuros docentes para poner remedio a dicho problema.

Colom (citado en Castañeda, 2004) señala que algunos programas propugnan por el uso de nuevas tecnologías, pero éstas se convierten más en un recurso que en estrategia de formación con un fundamento pedagógico, reduciendo el uso de las TIC a su uso instrumental, sin que responda a un diseño didáctico que atienda a las necesidades y expectativas de los perceptores, a la eficacia de la interactividad, al diseño de mensajes adecuados en tiempo, contenido y variación dentro de los segmentos del programa.

Se advierte que el nuevo plan de estudios ha contribuido a que los formadores utilicen las tecnologías como dispositivos de formación a distancia. Por lo que actualmente se combinan pedagógicamente asesorías en tiempo presencial y a distancia.

Una formadora interpreta los acontecimientos que ocurren en el aula y busca opciones teóricas que considera pueden contribuir a la mejora de las prácticas; les envía gran cantidad de información para que tengan una especie de miscelánea de donde seleccionar la que necesiten.

[...] mira (me muestra el contenido en el facebook) cuentos para cada letra del abecedario, el nombre propio, el de SIBEN para que subieran, ideas para preescolar este es un canal de material didáctico, 11 documentos de la RIEB, la noticia, le subo desde este el 19 de marzo la guía de, de la guía del trabajo

del CT, cómo hacer que los niños sean responsables, ciencias en preescolar (S 447-456).

Al parecer su intención es que los conocimientos que les proporciona puedan servirles para entender su realidad y para orientar su práctica; será importante que los futuros docentes discriminen si tales conocimientos hacen referencia a la realidad que viven y si les permite el análisis y reflexión sobre la misma. Castañeda (2004) señala que los medios se constituyen en vehículo de información de contenidos disciplinarios, pero difícilmente se constituye en una estrategia que tienda a influir en la modificación de los roles en el proceso educativo [...] en la retroalimentación entre formadores y formados.

Además de enviar gran cantidad de información, una formadora utiliza las TIC para acortar distancias, reducir tiempos y para revisar planificaciones didácticas, así como para orientar el proceso formativo hacia las metas de la formación.

[...] no nada más presencial, también usar las tecnologías, es lo que yo he hecho con las chicas, porque para acortar distancias, tiempo, apoyarlas también en su planeación, en el desarrollo porque no como planifican lo aplican, sino que tienen que hacer adecuaciones en el transcurso de su [práctica], entonces surgen nuevos problemas que ellos no prevén y pues uno como, no como experto, sino como tener un conocimiento de las competencias que ellas tienen que desarrollar pues los apoya uno en esos problemas (S 1840-1848).

En este sentido, parece que las TIC tienen una función mediadora en el aprendizaje, para volver más sencillo y eficaz el acceso a la información; su intención es enfrentar los textos con las experiencias vividas en las prácticas.

Para el profesor el uso de las herramientas tecnológicas le ha significado acortar distancias.

[...] ahora lo que yo estoy haciendo porque me estoy revisando a mí mismo, qué hacía y qué debo de hacer, porque yo no los puedo tener como yo los tenía aquí en la Lázaro; lo tengo a diez minutos de allá para acá, que venga y platicamos, es más difícil, entonces lo que estoy haciendo primero se los

mando al alumno y luego, si lo considero pertinente le pido su autorización o le aviso, esto lo voy a subir al grupo y lo subo al grupo para que se vean en el *face* y los textos, sino son digamos aquellos que se presten a la crítica, hasta el morbo, entonces mando los más generales (A 2241-2249).

Distingue entre la forma de interactuar con los futuros docentes en el plan anterior con el vigente, señala “que venga y platicamos, es más difícil”; el uso de las TIC, es pues una necesidad, no solo por la distancia en que se ubican las escuelas de prácticas, sino por el número de estudiantes que en la actualidad tiene a cargo. Este profesor lo utiliza, entre otras formas, para que los futuros docentes “se vean”, en la intención de que reflexionen sobre su desempeño profesional a partir de las fuentes que les envía tanto escritos como en videograbaciones, de que estudien las cuestiones problemáticas que han aparecido en sus prácticas. En cuanto a que las producciones que envía son situaciones críticas de las prácticas, solicita autorización del implicado para compartirlo con el resto del grupo.

Otra profesora usa la *wiki* para el envío de información considerando las “dificultades” que ha identificado en las prácticas de los futuros docentes en un área de conocimiento específico, de modo que aporten y participen de la mejora en aquello que la profesora ha detectado.

[...] en donde tienen muchas dificultades también es en pensamiento matemático y para pensamiento matemático lo que hice fue diseñar una *wiki* para que ellas aporten (C 3239-324).

Otra profesora advierte que para los futuros docentes es más importante la comunicación presencial, pese a ello, considera que las herramientas tecnológicas podrían contribuir a atender debilidades de la formación para la práctica, como en este caso, elaborar un diagnóstico del grupo que atenderán.

[...] para ellas era más importante la experiencia presencial, como que para ellos esa es la comunicación que es necesaria; sin embargo, las actividades que propusimos para hacer un acompañamiento pues iban a apoyar mucho

a las alumnas, porque la primera era ayudarles a construir el diagnóstico del grupo (I 1602-1608).

Se puede identificar que todos los profesores utilizan las TIC, han replanteado las tradicionales relaciones e interacciones que habían establecido con el futuro docente, la comunicación sincrónica y asincrónica es más cotidiana. Vaillant y Marcelo (2015) señalan que tradicionalmente hemos pensado la formación en espacios físicos. Sin embargo, cada vez más se entremezclan las situaciones de aprendizaje en contextos tanto físicos como virtuales. Apuntan que la metáfora de “ambientes de aprendizaje” permite comprender los procesos y situaciones de aprendizaje del siglo XXI.

Agregan que pensar la formación como “ambiente de aprendizaje” supone comprender que se aprende a enseñar en diferentes momentos, situaciones, contextos y medios. En un ambiente que puede ser físico o digital, pero cualquiera de las situaciones debería atender de manera especial a la persona que aprende, la situación o espacio en que actúa, interacciona y aprende el alumno, y la utilización de herramientas y medios que faciliten el aprendizaje.

En este acompañamiento en contexto se encontró que los formadores manifiestan un vivo interés por transmitir los saberes de su experiencia, asumen la función de referencia a manera de un modelo de práctica eficiente; se devela cómo en las visitas de acompañamiento transmiten sus propias competencias, de algún modo asumen una función de referente con las prácticas que ellos mismos prueban. Aunque viven momentos de incertidumbre ante su sabiduría práctica, persiste su interés por ayudar a resolver problemas inmediatos de la vida del aula en la intención de contribuir al aprendizaje de los alumnos de preescolar/primaria, dejando en segundo término la formación profesional de los futuros docentes.

Se halló, además, que los formadores realizan distinciones entre los futuros docentes como “hábiles” o “débiles”, a partir de ello impulsan estrategias específicas

de trabajo; su capacidad de influencia parece estar mediatizada por los recursos que poseen los futuros docentes, ésta será mayor cuando las destrezas para gestionar los procesos de aprendizaje son reducidas. Existe mayor reconocimiento de que aprenden en el acompañamiento en situación cuando observan el desempeño de quienes consideran “hábiles”, sólo una formadora advierte que se forma al contribuir en la formación de ambos grupos.

Finalmente se encontró que el acompañamiento en situación es un referente que utilizan los formadores para establecer comunicación a distancia con los futuros docentes a través de las TIC a fin de atender “carencias” de la formación práctica.

Los cuatro formadores envían todo tipo de recursos digitales, algunos utilizan los medios para revisar planificaciones didácticas, uno de ellos les comparte evidencias audiovisuales y escritos sobre la práctica que ha observado para motivar el análisis y reflexión para la mejora. En este sentido, el acompañamiento además de ser presencial es también a distancia, en ambas modalidades de trabajo parecen mantenerse los mismos roles de formador y futuro docente en el proceso formativo.

En el uso de las TIC, prevalece la necesidad de compartir fuentes de información virtuales o literatura específica; la intención del formador es que los futuros docentes las consulten para ir resolviendo los problemas que plantea la práctica, así como estudiar las cuestiones complejas que aparecen en ésta.

El análisis que se presenta desentraña parte de lo que implica el oficio de ser acompañante en contexto, revela lo que hasta el momento aparecía opaco e implícito. El formador se desplaza a las escuelas de prácticas, pero qué ocurre durante sus visitas, cómo forma para la práctica al futuro docente, qué interacciones establece con los diferentes actores que de algún modo participan en este proceso formativo. Por ello se documentan algunas experiencias que tiene el formador en esta actividad académica que le atribuye actualmente la política educativa.

Al destejer sus relatos se visibiliza cómo las huellas que les ha dejado su propia trayectoria son referentes que utiliza para orientar la formación práctica de los futuros docentes, de los saberes y saberes hacer que movilizan para orientarlos a fin de que aprendan a enseñar.

La complejidad de las prácticas profesionales radica en que se desarrollan fuera de la escuela Normal, que co-implica a otras instituciones -jardín de niños y escuela primaria- y a otras personas; que se desarrolla por periodos prolongados y con objetivos complejos, por ello la tarea de acompañar se hace más importante. El siguiente capítulo da cuenta de un análisis donde se visibilizan las relaciones que se tejen entre los tres agentes formativos: el formador de docentes, los docentes tutores de preescolar/primaria y los futuros docentes. Se evidencia como el espectro de las experiencias de aprendizaje se amplían en estos contextos reales de trabajo. De cómo se enriquecen los escenarios de formación y sus contenidos a partir de la interacción de estos agentes.

CAPÍTULO 6. CONDICIONES INSTITUCIONALES DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

Los formadores de docentes realizan el acompañamiento en dos espacios institucionales -la ENVM y las escuelas de educación preescolar y primaria-. En estos contextos de formación (Zabalza, 2016) se organizan y desarrollan las prácticas profesionales, buena parte de su naturaleza y características se derivan del hecho de que es algo que se produce en estas condiciones institucionales. En este capítulo se realiza una aproximación analítica a las relaciones y sucesos pautados entre la ENVM y las escuelas de prácticas; se da cuenta de los complejos vínculos, tensiones y desencuentros que emergen en el tejido de relaciones que se establece entre los agentes formativos que participan en el proceso de formación en la práctica de los futuros docentes, específicamente de aquellos que establece el formador de docentes con estos agentes.

6.1 La organización de las prácticas profesionales en la ENVM.

La organización de las prácticas profesionales del último año de la formación inicial en la ENVM tiene una dinámica particular que se inicia alrededor de dos meses antes de concluir cada curso escolar. La primera decisión a tomar es la selección de los docentes formadores que tendrán a cargo los 7° y 8° semestres de las licenciaturas. Se ha instituido que los directivos y los coordinadores de licenciatura sean los que participen de este proceso. Esta organización no está exenta de negociaciones con los docentes que se hacen cargo de esta etapa formativa.

Después de que se les ha seleccionado, los formadores tienen como principal tarea designar a los futuros docentes en las escuelas de práctica con el apoyo de las Coordinaciones de Licenciatura, quienes realizan la gestión y negociación interinstitucional con las subdirecciones de educación estatal, las jefaturas de sector, supervisiones, directores y docentes tutores. Los diferentes mecanismos y

estrategias para la selección de escuelas y la asignación de tutores a los futuros docentes, también depende del vínculo que se ha establecido entre los docentes formadores de la escuela normal y los diferentes niveles de autoridad de educación preescolar/primaria y de los convenios de colaboración que se han establecido con algunos sectores escolares.

Para contribuir a la formación de los docentes de educación preescolar y primaria como tutores, los formadores diseñaron e implementaron talleres que se desarrollaron durante la vigencia del Plan de Estudios 1997 en que se proponía la formación inicial de docentes como tarea compartida entre la escuela Normal y el jardín de niños y escuelas primarias, que incluyó a directores, supervisores y jefes de sector; mientras que el Plan de estudios 2012, propone la creación de comunidades de aprendizaje que considere a docentes tutores, formadores de docentes y estudiantes, sin embargo, aún siguen vigentes los talleres instituidos con el Plan anterior, aunque se realizan con menos periodicidad.

En este sentido, las tareas del formador de docentes que tiene a cargo séptimo y octavo semestres comienzan muy pronto, la intención es que los futuros docentes inicien el curso escolar en las escuelas de prácticas y participen de las actividades académicas que se realizan en estas instituciones.

6.1.1 La angustia de “vivir solo” el acompañamiento

Después de la colaboración que se origina en el proceso de organización de las prácticas profesionales, los formadores parecen vivir en “soledad” el proceso de acompañamiento de los futuros docentes, en su relato se advierte este análisis.

Una formadora manifiesta su angustia e incertidumbres a las autoridades académicas de la institución y plantea la necesidad de tener espacios de encuentro con otros profesores que enfrentan dificultades parecidas, piensa que de esa manera podría atender problemas comunes.

Yo viví sola (ríe) este acompañamiento, yo presentaba mis angustias y mis problemas a la subdirección, a la coordinación de titulación, y cómo lo pude hacer ¿no? (S 12-14).

Pues es de muchos retos, de mucha responsabilidad y yo siento que debería de trabajarse como de manera más puntual; así como hay una academia de licenciatura que hubiera una academia de práctica, porque no creo que los problemas que estoy enfrentando no los enfrenten los otros maestros, sería de colegiar las problemáticas que encontramos y como ir las atendiendo (C 3550-3554).

Como se puede leer en este extracto, una profesora expresa “como lo pude hacer ¿no?” refiere que a partir de sus propias posibilidades resolvió las tareas que la nueva función le atribuyó. En este caso, fue la prueba piloto de la LEPREIB. Otra profesora manifiesta que dicha función es de retos y responsabilidad, ante ello, señala que constituir la academia de profesores que se encargan de cursos de práctica profesional sería una opción para colegiar los problemas que enfrentan en esa tarea formativa; se manifiesta claramente la inquietud de discutir con el otro sobre el proceso formativo que se lleva a cabo en estos semestres y de buscar juntos una mejor manera de conducir las prácticas de acompañamiento.

Esta forma de vivir en “soledad” el proceso formativo desde la escuela Normal, también se hace evidente en el proceso de acompañar en contexto a los futuros docentes, un formador lo relata.

[...] en algunos documentos de este Plan y de otros materiales señala que había que situarse más en los que más apoyo necesitaban ¿no? y dejar a los demás, entonces yo identifiqué a algunos, entonces le dije a 4 maestros, ubiqué y les dije: “écheme la mano con esta escuela, con este alumno o con estos alumnos” y solamente de los cuatro, fueron y uno me dijo: “fíjese que esto y esto”, me dio verbal y me pareció interesante, otra maestra me dio algunas ideas escritas y platicamos también, me pareció bueno. Otro maestro y me dice: “ha es que yo filmé”, no seas malito pásame las imágenes ¿no? Hasta ahorita lo estoy esperando y otro profe con cierta posición en la estructura, le dije: “profe ¿qué observó?”, -“ah sí profe, luego le doy”. Igual sigo esperando (A 2533-2544).

Sustentado en las orientaciones curriculares un formador busca que otros profesores de 7° semestre le apoyen con visitas de supervisión a los futuros docentes que manifiestan “carencias” formativas, luego busca que le faciliten información sobre lo observado en su desempeño. Esta se la proporcionan de manera verbal y por escrito, pero no obtiene el mismo apoyo de todos profesores, incluso de quien cumple una función de mayor jerarquía en la institución; parece que el papel de estos formadores es limitado y limitante para la formación del futuro docente, por lo que esta etapa formativa es asumida por quien tiene a cargo el curso de Práctica profesional; en este sentido, aunque busca que la formación sea un proceso socialmente compartido con sus colegas, la desilusión lo hace asumir su papel en “soledad”.

6.1.2 La vinculación con las escuelas de preescolar y primaria

Las prácticas profesionales se organizan y desarrollan en el marco de la escuela Normal y las escuelas de educación preescolar y primaria, estas son las dos instituciones que “forman” al formador y a los futuros docentes; las complejas relaciones que se suscitan entre estos dos mundos sociales dan cabida a un modo de vinculación, donde se producen modos singulares de entender y vivir la formación.

Uno de los aspectos que aparece en el discurso de los formadores es el ambiente organizacional de la escuela Normal, el cual limita la vinculación, así lo remiten en sus relatos.

[...] como que no hay una buena calendarización [para realizar reuniones] y las maestras están preguntando que si ya está la plataforma en donde ellas iban a recibir recursos de parte de la Normal, pero no hay muy buena comunicación con la coordinadora, porque voy y no está, o pasa a segundo término como nada más soy yo, antes como éramos tres o cuatro de práctica pues había más presión, pero ahora como nada más soy yo, pues no tiene mucha presión (sonríe), si yo digo que hace falta [vinculación] todavía a pesar

de que el día de la reunión hice un tríptico, les explicamos cómo se iba a dar [la evaluación de la alumna] (C 3374-3380).

La preocupación de esta formadora es poder tener reuniones con las tutoras de preescolar y poder dar respuesta a la inquietud que manifiestan de “recibir” recursos a partir de soportes tecnológicos, de este modo se reivindican prácticas históricas que se sobreponen a lo vigente, asumiendo con ello que es la escuela Normal la poseedora de conocimiento experto sobre la enseñanza y el aprendizaje y, por tanto, que dicho conocimiento es externo a la propia escuela, pues cuando esta última solo “recibe”, o se le “provee”, se está transmitiendo a los profesores e indirectamente a los futuros docentes que sus propias oportunidades para ser generadores de conocimiento están restringidos y dependientes de otras instancias como en este caso de la escuela Normal, lo cual confirma la concepción que circula entre los tutores de que los futuros docentes están “frescos en teoría” y que en la Normal se “trabaja” principalmente con ésta.

La profesora concluye señalando que ejerce poca “presión” para lograr la colaboración de la coordinadora de licenciatura para responder a las expectativas de las educadoras tutoras, por hacerse cargo en solitario del trabajo académico a diferencia del trabajo que se realizó en conjunto con otros docentes en el Plan de estudios anterior; en su relato aparece una añoranza a lo vivido por haber formado parte de un grupo de docentes con los que compartía la responsabilidad de la vinculación con los jardines de niños. A partir de ello, parece que la organización de la ENVM limita la comunicación y el trabajo compartido para poder dar respuesta a lo que la formadora pretende realizar para vincularse con las escuelas.

Otra profesora señala que en la ENVM hay carencia de un “buen proyecto de vinculación”, que daría las pautas para seleccionar tutores y escuelas de prácticas

[...] pero un buen proyecto de vinculación ayudaría mucho también a que se pudiera elegir a los tutores, a las escuelas. Dice la coordinadora que ya se

hizo, pero se hizo hace dos años, creo que un proyecto de vinculación se está revisando constantemente ¿no? (I 2383-2386).

Se advierte que los aspectos académicos y de gestión que vinculan a las dos instituciones carecen de un plan actualizado que establezca los acuerdos interinstitucionales y dejen claros los compromisos que asumen para ser capaces de responder a los propósitos formativos. La expresión “se hizo hace dos años, creo que un proyecto de vinculación se está revisando constantemente ¿no?” remite a la necesidad de mantenerlo vigente según las nuevas condiciones.

Teutli Colorado (citado en Fourtul, 2014) señala que la vinculación entre la escuela Normal y las escuelas de prácticas debe posibilitar al alumno normalista un espacio abierto en cuanto a la gestión del conocimiento y de ambientes escolares, estimulante, enriquecedor, congruente con los enfoques curriculares de la educación básica, que le posibilite una formación de calidad.

6.2 El contexto de las prácticas profesionales, sus agentes e interacciones

Los formadores de docentes integran a los futuros docentes a una escuela desde el inicio del curso escolar, debido a la frecuencia de sus vistas de supervisión por los periodos prolongados de prácticas profesionales; ambos van reconociendo su microcultura, los protagonistas que la integran, las prescripciones que la regulan, los modos de relación, las prácticas, los rituales, los conflictos y los desencuentros. En este sentido, los formadores de docentes junto con los futuros docentes viven distintas situaciones en las escuelas que les hacen reconocer la complejidad de la realidad educativa en los jardines de niños y escuelas primarias.

Una profesora hace referencia a las actividades que regularmente se realizan en la escuela primaria para evaluar el aprendizaje de los alumnos, las cuales son motivo de discontinuidad de las prácticas profesionales de los futuros docentes y de ajustes en lo académico, así lo expresa en su relato.

[...] y como en primaria les venden los exámenes a los maestros y esos exámenes se aplican no sé por qué cuestión política (manotea) no sé, los alumnos, los docentes se angustiaban y casi obligaban a los estudiantes a que terminaran porque tenían que entregar a los papás ese examen que estaba ahí. Qué le pasó a mis muchachos, no terminaron, la mayoría no terminaba, fue el día del niño, fueron las vacaciones, fueron los desfiles, porque los tuve en estas escuelas que desfilan el 18, el 21 y todo son fiestas, en el mes de marzo, más el día del niño, fue muy poco el tiempo para ese bimestre, casi perdieron una semana (I 1436-1445).

La formadora da cuenta de algunas situaciones que pueden ejercer un poder socializador en el futuro docente, por la vivencia de la cultura escolar que presiona sobre algunas prácticas exigidas para su funcionamiento habitual, es el caso de la aplicación de exámenes de conocimientos, que se comercializa y se ha convertido en una rutina que afecta a todos los protagonistas de la institución, incluido al proceso formativo de los futuros docentes, quienes interrumpen sus prácticas para darle paso a esa actividad; en ello pueden advertir la inercia de la escuela de reproducir y perpetuar las prácticas consistentes con las exigencias sociales y políticas. Además de los exámenes, se producen suspensiones de actividades académicas por los festejos, conmemoraciones cívicas y otras cuestiones que dan paso a tradiciones escolares; como situaciones que difícilmente se pueden alterar.

El formador, por su parte, relata una situación que sus estudiantes normalistas han vivido en las escuelas de prácticas, cuestiones que tienen que ver con la diversidad de alumnos que están en la escuela pero que ante la indiferencia de los profesores no logran aprender lo que tendrían que aprender. Así lo expresa.

[un niño] se sale del salón se va y tú dices y qué hace la escuela, y la escuela lo que está esperando es que se vaya, transitando para que ya termine y adiós, ¡qué le deja de enseñanza eso!, ah y cuando la chiquilla si interesada, porque le digo “tú hasta el último día tienes que hacer todo lo necesario para ayudar a estos niños” y entonces ya entiendo la situación familiar hace una grabación y me la comparte, ocurre que su marido es alcohólico y si se emborracha, llega golpea y rompe todo lo que se encuentra a su paso y lo que rompe. Le ha costado a la señora mucho esfuerzo, porque ella se va a trabajar al campo y gana cien pesos al día, y tú la mandas llamar pues cómo va a dejar de trabajar para venir a atender a sus hijos, y entonces te viene a

explicar eso y qué te queda [...] qué le dije a la chiquilla: “este es un asunto de gestión, o lo haces tú o lo hago yo”. Tú tienes que hablar con el director, tienes que hablar con el maestro, con la subdirectora, y el asunto es que por lo menos si ven al chiquillo que esté afuera, por lo menos ¡a ver ven!, ven para acá, como ya lo hemos hecho en otros casos, qué te dejaron. Ah tú no quieres trabajar acá, maestra dele qué trabajar a este niño y déjemelo acá en la dirección o otra estrategia con otro compañero que tenga la disposición, para que trabaje en un escenario diferente, como andamio también, para posteriormente reintegrarlo otra vez (A 2392-2425).

En este relato se puede develar cómo en una escuela de prácticas un alumno de condiciones adversas ha sido excluido del aula, la indiferencia o aparente incapacidad de sus profesores para atenderlo le hace deambular por la escuela.

Frente a ello, el formador intuye que la escuela solo espera que “transite y se vaya”; este escenario le hace expresar “¡qué le deja de enseñanza eso!”, es decir, qué aprende la futura docente de esta situación; al parecer, el formador prefiere condiciones ideales para un buen desempeño y formación; desdeña estos casos donde la futura docente tiene la oportunidad del encuentro con los otros, principalmente con su formador y de otros agentes educativos, padres de familia, director, profesor del grupo y por su puesto con el alumno, y de experimentar, de actuar frente a la situación, algunos autores señalan que precisamente los acontecimientos que se sufren o que se padecen permiten arribar al aprendizaje profesional (Dewey, 2002; Contreras y Pérez de Lara 2013).

En estas situaciones los futuros docentes tendrán la oportunidad para probar, ensayar actividades prácticas vinculadas con la profesión docente, las que en un futuro muy cercano deberán enfrentar cotidianamente.

Consternado por el caso, el formador ofrece opciones distintas de trabajo a la futura docente, opciones que recupera de experiencias previas. Con ello le obtura la oportunidad de aprender en un contexto singular y de comenzar a identificar y

analizar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre éste.

Una formadora relata otras situaciones que los futuros docentes viven en las escuelas con los diferentes actores que la constituyen; sobre los conflictos, miedos y desencuentros que emergen en la cotidianidad, así lo refiere en su propia voz.

[...] están otras angustias; está que el director luego entra a los salones, que los papás luego le dicen a la maestra: “es que el maestro no les explicó bien esto y estamos así”, me decía Jessica: “si maestra yo también estoy así y antier llegó una mamá y le dijo al maestro que yo dejo mucha tarea, que su hijo ya ni disfruta de sus tardes porque yo dejo mucha tarea, que a poco si la estoy revisando bien, que porque está llegando el niño con sus libretas revisadas, pero a poco me da tiempo de estarle revisando bien el montonero de tarea que dejo, y los papás si nos ciscan maestra”, sí hay miedo, sí hay temor y ayer me quedé sorprendida con ese comentario que hicieron los alumnos, nos dan miedo los padres de familia, este, nos dan miedo los maestros, están fiscalizando nuestro trabajo y hoy me decía una alumna ahorita en la Amado Nervo: “Pero también le tengo miedo a la secretaria porque ella toma decisiones en mi grupo” [...] E: “Y frente a eso que haces tú?” I: (suspiro) yo platiqué con la tutora y me dijo la tutora, yo creo que tenemos que platicar con el director; cuando la secretaria está tomando decisiones con los padres de familia del grupo, nos están brincando, pero yo le decía a la tutora: “si te brincan a ti, a mí me van a brincar dos veces ¿no?”. Sí he comentado con el director situaciones que luego llegan a suceder con ellos (I 2817-2845).

El aumento del tiempo de presencia de los futuros docentes en las escuelas tiene incidencias sobre el trabajo cotidiano del personal escolar: directivos, docentes, administrativos y padres de familia. Frente a las formas particulares de participación de todos estos actores en el proceso educativo, la formadora relata que los futuros docentes se sienten presionados y con miedo; ante esta serie de situaciones parece que ella también se siente agobiada; refiere casos de estudiantes que le han manifestado su angustia por la ocasional presencia del director en el aula de prácticas, el reclamo de los padres de familia ante la supuesta incapacidad de un futuro docente para “explicar” los contenidos escolares y por el exceso de tareas

que le deja a sus hijos, la presión por la fiscalización del profesor del grupo y por las acciones de la secretaria de la escuela; todas estas situaciones les provocan miedo, un miedo a cometer errores, a no responder a las expectativas de estos actores que confluyen en la vida del aula y la escuela.

La formadora relata que estas son, entre muchas otras cuestiones, las que enfrentan los futuros docentes en las escuelas; en ello se visibiliza la complejidad y lo imprevisible que puede ser el desarrollo de las prácticas profesionales del futuro docente en el aula, más allá de la tarea de enseñar. Frente a ello la formadora se comunica con la tutora y el director, pero advierte su escaso margen de decisión e influencia. La expresión “yo le decía a la tutora, si te brincan a ti, a mí me van a brincar dos veces ¿no?”, indica que en su posición de agente externo le resulta complejo incidir en lo instituido y pasar por encima de quienes están autorizados de tomar decisiones al margen de su aparente menor jerarquía en la estructura organizacional.

Frente a estas situaciones que provocan cuestionamiento, angustia y miedo a los futuros docentes, parece que la formadora no encuentra respuestas inmediatas, el trabajo de acompañamiento centrado en la gestión del aula parecen insuficientes; pues éstos han de lidiar con situaciones que exceden la relación pedagógica con alumnos de educación preescolar o primaria, en realidad los tiempos prolongados de estancias en estas instituciones les permite reconocer y vivir la trama institucional, un medio complejo de interacciones sociales que a todos afecta, pero en particular al futuro docente por el lugar que ocupa como aprendiz de profesor.

Como se ve, las situaciones académicas y sociales que los formadores de docentes viven en las escuelas se gestan en la interacción entre distintos agentes, cada uno de éstos asume un papel activo en la toma de decisiones en el acontecer cotidiano; el colectivo social institucionalizado transmite así modos de relación, formas de

trabajo y expectativas, que el formador no tiene la posibilidad de modificar en favor de la formación del futuro docente.

Se puede advertir cómo el formador que tiene a cargo práctica profesional puede reconocer la dinámica de cada una de las escuelas donde están ubicados los futuros docentes, por cómo éstos visibilizan el tejido de relaciones que emergen, en parte, por su presencia y por la trama ya instituida.

Son tres los actores que protagonizan el proceso formativo de las prácticas profesionales, el futuro docente es acompañado por dos docentes, el formador y el profesor de grupo, al primero se le atribuyó la función de asesor en el Plan de estudios 1997 y acompañante en el actual Plan y al segundo el de tutor y ahora también acompañante como al formador; para distinguir a esta última figura en el presente análisis se le denomina tutor.

En este apartado se realiza una aproximación analítica de los complejos vínculos y relaciones que se tejen entre este trío de agentes formativos, del sentido y función de su intervención; de los encuentros que se producen en distintos espacios y tiempos. El análisis está centrado en las relaciones entre formador y tutor y entre futuro docente y tutor desde lo que revela las voces de los formadores.

En su relato los formadores mantienen expectativas respecto al profesor de preescolar/primaria que asume el papel de tutor, así lo manifiestan en su voz.

[...] el tutor, se convierta en un elemento, no solamente presencial en el aula, sino se espera que sea un docente que también interactúe con el estudiante, desde la manera, es decir, desde una perspectiva reflexiva, que tome nota, que dialogue con él, que establezcan puntos de encuentro, por ejemplo en la planeación y que discutan un poco las estrategias, actividades y dominio de contenidos, en ese sentido, pues lo que yo hacía ahí es además de esas funciones digamos como que específicas yo les pedía que eh este... establecieran dependiendo de los procesos que los estudiantes iban logrando, que fuera como los niños cuando empiezan a caminar, tomando de

la mano cuando fuera necesario y soltarlo, en la medida que, con mayor madurez, con mayor conocimiento el alumno fuera ya sin necesidad de tomarlo de la mano, digamos que esa es la conceptualización de supervisión, seguimiento y digamos de acompañamiento que está más especificado en el plan 2012 (A 2608-2619).

Este formador manifiesta sus expectativas sobre el papel del tutor en la formación del futuro docente, de las cualidades deseables como la capacidad de establecer una relación formativa donde de forma sistemática transmita su experiencia y facilite una tarea de mediación reflexiva, estimulando el análisis y contraste respecto a cuestiones didácticas como el dominio de contenidos, de estrategias y actividades. En este sentido, mantiene la esperanza de que la relación tutorial cumpla con una función parecida a la que él mismo desea asumir, en un proceso donde progresivamente pase de ser un sostén, de “tomarlo de la mano” y luego “soltarlo” cuando sea necesario hasta que el futuro docente ya maduro por sus conocimientos, logre por sí mismo sostenerse; ésta es una postura que se asume desde los planteamientos curriculares y que se mantiene en el discurso como algo deseable. En este caso, se concibe al tutor como un referente destituible.

Otra formadora también habla sobre el papel deseable que debería cumplir el tutor.

[...] a mí te digo, te repito, me gustaría que el maestro fuera compartiendo experiencias con el alumno y llevándolo más a esa, a esos procesos de análisis y reflexión sobre su práctica, pero en ocasiones no, no lo logro no, ya cuando casi va a terminar el ciclo escolar como que el tutor tiene más confianza de decir –te dejo al grupo (I 1773-1778).

En la relación con el futuro docente debería saber compartir su experiencia, asumir una postura reflexiva sobre su práctica, como un modelo de referencia para el futuro docente; situación que más bien se asume como una expectativa porque desde su perspectiva, esto no ocurre; pese a ello, encuentra que la confianza que surge en algunos casos en la relación tutorial permite que el futuro docente se haga cargo del grupo de prácticas; esta es una evidencia de que ha ganado espacios del trabajo áulico que en un principio eran del docente tutor, espacios que se valoran por las

implicaciones que al parecer tienen en la formación profesional del futuro docente y que da cuenta de que ha logrado gestionar por sí mismo la clase, después de un proceso de larga duración.

6.2.1 La relación entre el formador de docentes y el tutor

Cuando el formador visita las escuelas donde los futuros docentes desarrollan las prácticas profesionales, no solo interactúa con el futuro docente, también establece comunicación con el tutor, responsable del grupo de prácticas. La relación académica entre estas dos figuras se construye en el proceso mismo de acompañar, pues la mayoría de los encuentros se establecen en el aula o escuela mientras están en curso las prácticas profesionales. El relato de los formadores da cuenta del sentido que cobra esta relación.

[...] con las maestras que tengo más confianza yo me acerco y les digo: “hazle sus observaciones, no se te olvida que te di un registro donde le puedes dar por escrito lo que consideres que le hace falta, no se te olvide, con más confianza”. Pero hay algunas maestras con las que no he establecido así como que mucha confianza, entonces no lo hago así tan puntual, solo les pido que no se les olvide hacer sus observaciones, aunque pues ya, con la relación que voy teniendo, pues ya las voy a ir conociendo más, voy estableciendo como más relación para caminar en la misma intención, pues siempre les digo es que están en formación, pero pues ya ve que la práctica hace al maestro, entonces permítanles que se equivoquen y que ellas se den cuenta qué debieron haber mejorado, entonces voy estableciendo así como que esa relación (C 3360-3372).

[...] pero le he llegado a decir al tutor: “yo veo que mi alumno, a mi alumno le hace falta esto, por favor apóyelo en ese aspecto” y el tutor me dice: “ ah, yo también ya lo había notado, pero no se lo había dicho y no sé si ya lo había notado o lo notó porque yo se lo dije”, sin embargo, es lo que a lo mejor me asegura que también él lo puede acompañar en aquellos aspectos en los que yo veo ciertas debilidades (I 710-1728).

La relación entre el formador y el tutor se va construyendo en el proceso mismo de acompañar dadas las diferencias espaciales de las escuelas de prácticas y la

ENVM. En el primer fragmento se puede ver que la formadora establece una distinción de la comunicación que establece con quienes tiene más y menos confianza para solicitar que registren observaciones sobre el desempeño de los futuros docentes, es un registro que ha diseñado para la evaluación de las prácticas donde se le solicita al tutor que plasme lo que le “falta” al futuro docente según los criterios que se establecen y que a su juicio aún están en falta. Al parecer, la comunicación tiene como propósito “caminar en la misma intención”, es decir, compartir el sentido formativo de las prácticas profesionales e ir juntos en esa dirección, que se acota en la concepción de que “la práctica hace al maestro”, la formadora pide entonces al tutor que permita al futuro docente equivocarse, como en un proceso de ensayo-error y que por sí mismo, en una reflexión sobre su práctica pueda identificar posibilidades de mejora.

El formador no solo solicita al tutor identificar y registrar lo que le “falta” al futuro docente en sus prácticas, él también asume esa tarea y en este caso, le solicita apoyo y un acompañamiento compartido para atender el aspecto de la práctica que encuentra mejorable. Las “debilidades” que manifiesta el futuro docente son identificados por estos dos actores, parece que los dos profesores se convierten en jueces y censores del proceso de aprendizaje en la práctica y con ello de algún modo obturan el proceso formativo. De este modo, tanto el formador como el tutor, se constituyen en agentes socializadores de primer orden (Pérez Gómez, 1999).

En los siguientes fragmentos de los relatos de dos formadores, se evidencia que la comunicación que establecen con los tutores se origina por las situaciones que viven los futuros docentes en el aula y la preocupación por la rendición de cuentas sobre el aprendizaje de los alumnos de preescolar y primaria.

[...] la maestra es la que controla al grupo [...] no le he dicho nada, la he dejado, pero lo he pensado, lo he pensado en decirle: “ya déjela que este, ella trabaje con el grupo sola” porque, pero es que la maestra tiene unas

ideas de que [...] cuando se vayan a la primaria es otra cosa, entonces la maestra tiene muy claro lo que quiere lograr con los niños (C 2324-2333).

[...] este niño me quiere hacer sufrir y hablé con la maestra y me dijo –“no me dio la planificación de esta semana, no sé qué hacer maestra, estoy esperando a que me la dé hoy, no quiero estarme quejando con usted porque se tiene que formar, y yo tengo un compromiso con él, yo soy la maestra del grupo y yo soy la que le va a dar cuenta a los padres de los niños” (I 2168-2173).

Una formadora relata que una tutora suele “controlar” la clase, esto significa que la futura docente realiza sus prácticas bajo condiciones que le imponen limitaciones a su formación profesional, ante este escenario la profesora tiene la intención de solicitar a la tutora permitirle que “trabaje con el grupo sola”, que sea quien se haga cargo del trabajo con los alumnos; las prácticas son una aproximación a la práctica, contribuyen al aprendizaje de la docencia, pero como apunta Zabala (citado en Vaillant y Marcelo, 2001) no dejan de ser una simulación de la práctica; en este caso, el tutor es quien se asume responsable de los resultados del aprendizaje de sus alumnos y muchos de ellos están activamente presentes en cuestiones que refieren a la disciplina, al cumplimiento de la elaboración e implementación de la planificación didáctica y al desarrollo de la clase .

Las formadoras remiten que está latente la preocupación y el compromiso del tutor por rendir buenas cuentas en el aprendizaje que ha de lograr en sus alumnos para el siguiente nivel educativo y responder a las expectativas de los padres de familia, al parecer, ésta es una preocupación no necesariamente compartida con los futuros docentes.

Los relatos de los formadores dan cuenta de que las dificultades que manifiestan los futuros docentes al conducir las interacciones en el aula o el incumplimiento con la planificación didáctica son algunas cuestiones que se suscitan en el curso de las prácticas y dan motivo para que los tutores manifiesten al profesor de la escuela

Normal que tales situaciones son limitantes para la buena rendición de cuentas sobre el aprendizaje de sus alumnos; en este sentido, si bien hay una preocupación por la formación del futuro docente, es más importante el aprendizaje de los alumnos de preescolar y primaria, situación que también termina preocupando al formador de docentes.

6.2.2 La relación entre el futuro docente y el tutor

Zabalza (2016) señala que el tutor debería influenciar y comunicar su pericia a los practicantes, no solamente con el ejemplo, sino trabajar el consejo, las discusiones localizadas en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto y prestar ayuda y soporte emocional.

Así, los profesores de preescolar/primaria que colaboran como tutores juegan un papel fundamental en la formación inicial de docentes porque son la imagen del mundo profesional con el que tienen contacto los futuros docentes durante un curso escolar. En ellos conocerán un estilo y modelo profesional que no está exento de dificultades.

Los formadores refieren que cuando los futuros docentes de séptimo y octavo semestres se integran a la escuela y al aula durante periodos prolongados, encuentran como figura significativa al maestro de grupo que fungirá como su tutor; en el proceso de desarrollo de las prácticas profesionales, algunos estudiantes normalistas se adaptan a los modos de relación, al ritmo y dinámica pedagógica del aula, a su estilo docente, pero también advierten que logran desarrollar prácticas coherentes bajo sus propias perspectivas pedagógicas. Como se puede advertir en los relatos de los formadores.

[...] entonces siguen amarrando con modelos un poco con experiencias de métodos directos y a veces la influencia de los docentes porque me ha tocado donde el maestro trae un método directo y ella es constructivista y cuando la

alumna está muy clara, a pesar de todo, ¡llega a seguir el proceso cuando está en práctica! y a veces es al revés (A1927-1932).

[...] el estudiante de pronto se empieza a sentir absorbido por esas prácticas tan cotidianas de los docentes y yo tengo que mediar, buscar la forma de acompañamiento. No ha sido solo con mi estudiante, en ese acompañamiento está el actuar de su tutor, porque pues no estas con tu estudiante ¡toda la semana, ni todo el día!. En este plan de estudios tienes otros estudiantes que, si tienes que ir precisando muchas cosas, incluso eeh, no sé si esté bien o esté mal, no sé (I 1716-1721).

Un formador manifiesta cierta satisfacción cuando habla de como los futuros docentes logran desarrollar prácticas coherentes a partir de los recursos que han elaborado en su trayectoria formativa en la escuela Normal. En la medida en que logran usar sus propios saberes siguen cursos de acción que pueden no ser coherentes con las que tradicionalmente utiliza el tutor, y también advierte que otros estudiantes se incorporan adaptándose a las formas de trabajo instituidas en el aula.

Una formadora observa que algunos estudiantes se ven “absorbidos” por las prácticas de los tutores que son portadores y en cierto sentido defensores de la cultura institucional, ante esta situación, se asume como mediadora, lo cual significa que pretende ser quien les ayude a distanciarse de esas prácticas, encargarse de esto no parece sencillo, implica “buscar la forma de acompañamiento” que lo haga posible.

El “actuar”, es decir, la práctica tutorial del profesor de grupo, al parecer, cumple una función de referente que, al ser cotidiana, ejerce una influencia constante en este acompañamiento compartido con el formador de la escuela Normal, tanto por la relación que establecen con los futuros docentes como por ser el portador de la cultura institucional.

Para esos casos, la formadora manifiesta una preocupación por el tiempo que ha de invertir en visitarlos a fin de contribuir a su formación, esto a su parecer limita un

trabajo sistemático de acompañamiento cotidiano a todo el grupo que tiene a cargo; en este relato como en el de otros formadores se advierte su incertidumbre, no está realmente segura de las decisiones que toma con quienes no logran establecer una relación formativa con su tutor.

Los formadores refieren que las relaciones de tutoría se construyen a partir de complejas situaciones que acontecen en la práctica docente cotidiana, de las disposiciones que manifiesta el tutor para tener a cargo a un docente en formación, un vínculo que se genera, además, por las representaciones que cada uno ha creado por experiencias propias.

[...] y justamente cuando llego me dice: “qué crees no he terminado, trabaja tú las fracciones”, pero yo le dije: “no traigo yo en la planificación, no planifiqué ese desafío, porque usted me dijo que planificara del veintidós al treinta y cinco porque usted iba a trabajar antes del veintidós” y en ese momento pues yo doy la clase porque me dice: “no pues, tú trabájala y lo que hice fue sacar el libro de los niños y guiarme con el libro de los niños para trabajar el desafío y pues sí fue difícil (I 2848-2859).

[...] la maestra ni está en el salón, nada más está cuando yo voy, y esa es otra de las dificultades y como en todo ¿no? hay maestras que las apoyan, que las ayudan, otras que no. Hay maestras que las ayudan de más (ríe) o que les consecuantan, y dicen ellas: “Es que yo también fui estudiante alguna vez”. Y qué tiene que ver con su experiencia si las trataron bien o las trataron mal ¿no?. Pero si ha faltado esa parte de vinculación con las escuelas en este nuevo Plan de estudios y eso también se refleja en los problemas que las muchachas viven y en las situaciones que yo enfrento (C 3000-3009).

Una formadora narra que al comenzar un periodo de prácticas profesionales un tutor de último momento encomienda a un futuro docente resolver situaciones de enseñanza que no ha concluido, aunque como es habitual ya se tiene el diseño de una planificación didáctica con acuerdos anticipados. El tutor le transmite informalmente la idea de que puede improvisar la clase; si bien el uso de libros de textos o las guías didácticas parecen ser la base de la enseñanza, que se solicite el

tratamiento de otro contenido disciplinar genera una dificultad que no es fácilmente salvable; de algún modo se evidencia como el futuro docente se enfrenta a una realidad compleja, indeterminada y aprende lo que en la escuela se hace. En esta situación el tutor pierde de vista que el aprendiz de docencia aún no ha transitado el camino de la experiencia profesional docente y que no le será fácil reconfigurar el esquema que ya había supuesto sobre sus prácticas. Esta situación de algún modo se contrapone con la exigencia de la planificación didáctica en la escuela Normal.

Otra formadora no solo observa al futuro docente durante sus prácticas profesionales, también visibiliza las relaciones que se producen entre el tutor y el futuro docente, identifica diferentes maneras de ejercer la tutoría que no siempre son formativas, le preocupan situaciones donde se evidencia la ausencia de los tutores, identifica que para algunos la presencia del futuro docente en el aula es una oportunidad para dedicarse a otras tareas y solo recurren a la simulación mientras la formadora está presente; están también “las que ayudan de más”, parece que están siempre atentas al trabajo del aula y tienden a dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje y los que “consecuentan”, son aquellos que asumen una especie de proteccionismo.

Estas situaciones son problemáticas tanto para ella como para los futuros docentes y podrían mejorar si se realiza una vinculación con las escuelas de prácticas, a partir de los planteamientos curriculares de educación normal vigentes; tal propuesta parece provenir de lo que se estableció en el anterior plan de estudios y que para esta formadora sigue teniendo sentido.

Se puede decir que la manera de asumir la tutoría responde a circunstancias de la dinámica escolar y a otras cuestiones personales y profesionales de los tutores, pero en el relato de la formadora también aparece que estas situaciones se deben a la falta de vinculación entre la escuela Normal y las escuelas de prácticas.

Los formadores también dan cuenta de algunas actividades que realizan los futuros docentes a petición de los tutores, como exigencias que han de cumplir durante su estancia en las escuelas.

[...] pero Chela es muy consecuente, le dice, si le exige, dice que le pidió que le hiciera unas diapositivas de los propósitos del programa, y a Rosa se le hizo fácil buscar en Internet una presentación y se la llevó, y le dijo: “ esto no me gusta porque ni siquiera lo hiciste tú; te dije del programa, y esto no corresponde, así que lo vas a volver a hacer para mañana”. ¡Que Rosa se puso!, y le marcó las reglas, eso ha hecho que mejore, porque también son de las que no les gusta la carrera (C 2733-2740).

[...] que el alumno si tiene que asumir esa responsabilidad que a veces si le cargan la mano porque le dice tú, que son prácticas que no deberían de ser porque el tipo de evaluación formativa no es tanto sumativa ¿no?, el examen y con eso calificalos y sube las calificaciones” (A 2476-2469).

Una formadora habla de una petición que realiza la tutora a la normalista, refiere a una tarea que no se relaciona directamente con la práctica profesional; pero aprovecha la estancia de la futura docente para hacerle este encargo, ejerciendo cierto poder le pide cumplir con la actividad según los criterios que ha especificado; es así como los periodos de prácticas profesionales se desarrollan con tareas que exceden las previstas en la planificación didáctica y en el aprender a enseñar propiamente. Para la formadora la exigencia de la tutora es un factor que permite la mejora del proceso formativo de la futura docente, aunque en este caso tal exigencia no corresponda con su desempeño en el aula y la escuela.

En el relato de otro formador también se encontró que algunos tutores les “cargan la mano”, es decir, piden a los futuros docentes cumplir con múltiples actividades que de algún modo no les corresponde; entre éstas la de evaluar a través de exámenes y “subir” las calificaciones a la base de datos exigida en la actualidad por las autoridades educativas. Si bien el formador considera que es una práctica vinculada con la enseñanza, cuestiona el enfoque con el que se realiza esa actividad que de algún modo es transmitido al futuro docente.

En este capítulo se puede advertir la complejidad del espacio institucional donde el formador ejerce la función de acompañamiento. Los contextos de formación, están atravesados por una cultura cuyo clima y reglas ya están consolidados. De ello se producen situaciones que imponen distintos desafíos en la formación de los futuros docentes; de una parte, está la ENVM, con un modo particular de organización y de establecer la vinculación con las escuelas de preescolar/primaria, desde la parte normativa con una participación activa de autoridades, mientras que el ejercicio cotidiano de la función de acompañar en la práctica es vivida en la constante incertidumbre y la búsqueda de alternativas para formar y formarse.

Por otra parte, las escuelas de prácticas -jardines de niños y escuelas primarias- tienen una cultura a la vez singular y compartida en muchos sentidos que logran ejercer su poder socializador hacia el futuro docente, en particular por la vía de la relación tutorial.

En este sentido al formador como acompañante en esta última etapa de la formación, se le plantea el reto de ayudar a los futuros docentes a reflexionar sobre las cuestiones educativas que se le presentan considerando distintas perspectivas, utilizando tanto referentes teóricos como la reflexión sobre la práctica; reconocer con el futuro docente que existen distintas maneras de plantear y analizar la actividad educativa; desarrollar una comprensión histórica del aula y la escuela preguntándose por qué ocurren ciertas cosas, cómo algunas se han convertido en habituales, mientras que otras se ha descartado.

También sería importante examinar y cuestionar los propios prejuicios y presupuestos que los futuros docentes tienen sobre sí mismos y sobre la enseñanza; en este sentido es necesario generar consciencia sobre las formas institucionales de formación y socialización en las que participan (Blanco, 1999).

CONCLUSIONES

El objetivo del estudio es comprender las condiciones personales, sociales e institucionales en que se configuran las experiencias formativas de los formadores de docentes en el proceso de acompañar a futuros docentes de 7° y 8° semestres en la ENVM, en el marco de la reforma curricular 2012 de la educación normal. Los aportes de la investigación biográfico-narrativa ofrecen los fundamentos epistemológicos para concebir a las reformas educativas de un modo más «blando», menos impositivas sobre las vidas de los profesores.

Se reconoce que la dimensión personal y biográfica en la que se inscribe el cambio educativo es indisociable de las lógicas del decir: el relato de los sujetos. Estos relatos que los formadores cuentan sobre la vida personal o docente hablan de lo que hicieron, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido su acción, siempre contextualmente situados en relación con otros individuos, otras instituciones y otros colectivos; no desde un yo solitario o imparcial (Bolívar *et al.*, 2001).

Importantes son los aportes de la narrativa que expresan la dimensión emotiva de la experiencia, las complejidades, las relaciones y la singularidad de cada acción. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos). Este posicionamiento epistémico permitió comprender cómo los formadores viven su oficio como acompañantes de futuros docentes; en que la dimensión personal es un factor crucial en los modos en que construyen y desarrollan su trabajo; reconocer que como participantes en la implementación de una reforma curricular tienen su propia trayectoria formativa que los mueve según sus intenciones y circunstancias.

A partir de estos fundamentos metodológicos tomó sentido la reconstrucción analítica de las trayectorias formativas de los formadores de docentes, de su perfil

biográfico profesional, de las experiencias que han tenido en distintos momentos y etapas vividos en su ámbito familiar, en su biografía escolar, en la formación y desempeño profesional como docentes de educación básica y normal, de cómo llegaron a ser acompañantes de futuros docentes; de las huellas que les dejó subjetivamente ese proceso de larga duración.

Haber realizado el análisis de la trayectoria de los docentes desde esas dimensiones explicó en muchos sentidos cómo fueron marcados por sus situaciones e historias personales y por procesos institucionales y sociohistóricos, que configuraron lo que ellos pudieron llegar a ser como personajes de sus propias historias y como personajes en las historias de otros.

Se encontró que tres docentes tienen procedencia humilde, dos quedaron huérfanos desde la temprana infancia, en todos los casos la figura materna jugó un papel importante en sus vidas, ya sea como sostén económico principal, como apoyo en su aprendizaje en los primeros años de su escolaridad y en tres casos en la elección de la carrera docente.

Los tres profesores de procedencia humilde tuvieron la aspiración de realizar estudios universitarios no vinculados con la educación, mientras que quien gozaba de una situación económica solvente eligió como primera opción la carrera docente. Se formaron como profesores de educación preescolar/primaria en una etapa sociohistórica en que los docentes recibían una formación técnica o subprofesional; esta formación transcurrió en un periodo en que predominaban unas prácticas docentes, que pueden encuadrarse en el enfoque tradicional de la enseñanza, centrada en el profesor y en los contenidos de la materia, en este sentido, vivieron una trayectoria marcadamente heteroformativa.

Se pudo advertir la influencia de sus propias experiencias formativas cuando transitan entre el relato de sí mismos como alumnos, al relato de sí mismos como

docentes, en que se hacen visibles las huellas de una trayectoria que les condujo a seguir con este modelo al asumir el papel de profesor.

Realizaron estudios de licenciatura, dos de ellos, encontraron en su biografía escolar, una figura de referencia con la cual se dio una fuerte identificación que influyó en la elección de su especialidad.

Se hallaron procesos similares en los cuatro casos en la relación entre las vivencias privadas y sociales para convertirse en profesores de educación básica y luego como formadores de docentes. Su motivación principal para ingresar a la ENVM, fue laborar tiempo completo y mejorar su percepción salarial.

Las trayectorias formativas de estos formadores de docentes dan cuenta de un itinerario de largo recorrido, lo que experimentaron en distintos momentos o etapas vividos les han dejado aprendizajes, construyeron un fondo de saberes experienciales, que los han configurado y ha tenido efectos en su ejercicio profesional como formadores de docentes.

La transición hacia la docencia en la ENVM fue por demás padecida por quienes tuvieron que hacerse cargo de la formación práctica de los futuros docentes, si bien utilizaron los recursos de la experiencia contruida en educación básica, no siempre fueron suficientes para su nuevo ejercicio profesional. La capacidad para integrar nuevas experiencias -los de la formación inicial de docentes-, no correspondían con los esquemas de construcción de los que las experiencias pasadas les había permitido apropiarse.

En la reforma curricular 2012, realizan un esfuerzo de análisis por comprender las nuevas orientaciones curriculares, como un modo de desestructurar los saberes ya contruidos, específicamente en lo relativo a los fundamentos del programa de estudios de práctica profesional y a la función de acompañamiento que se les

atribuye. En los relatos de situaciones y de episodios de las prácticas de los formadores, se pudo develar sus saberes, éstos amalgaman y condensan los que históricamente han elaborado en el recorrido de sus itinerarios formativos; es desde este horizonte biográfico que interpretan e inscriben lo nuevo.

Para el ejercicio propio de la función de acompañante utilizan como “plataforma” la experiencia que tuvieron como supervisores y asesores; “plataforma”, significa tener y usar un fondo de saber y saber hacer propio que orienta esta nueva práctica; en sus relatos aparecen las expresiones “no puedo inventar el mundo”, “no creo que haya una ruptura entre lo que yo hacía y lo que hago en este momento”, “pesa mucho esa experiencia que voy realizando”, como reconocimiento de que permea la experiencia tenida mientras se busca comprender el nuevo dispositivo institucional. Sus saberes son una especie de aleación o amalgama que utilizan para resolver las múltiples situaciones que se le presentan en su trabajo diario como acompañantes.

En este sentido, los significados que construyen estos docentes sobre el acompañamiento remiten a las huellas que les ha dejado participar indirectamente en la función de supervisor y haber vivido el papel de asesor de prácticas profesionales de futuros docentes en el último año de estudios de la carrera de educación normal.

Se devela que muchos saberes y saber hacer del proceso de acompañar a los futuros docentes en la práctica son adquiridos en situación, esto se visibiliza cuando en los relatos de los formadores se develan los saberes de su experiencia puestos en escena en el proceso de interacción que establecen con el futuro docente en la comunicación, las demostraciones, la ayuda diferenciada y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

La comunicación entre el formador y el futuro docente se produce en el curso de las prácticas profesionales y tiene influencia en los intercambios que los futuros docentes establecen con el grupo de alumnos de educación preescolar/primaria. En la comunicación también se realizan ejercicios de reflexión, aunque generalmente para construir acciones prácticas adaptables al trabajo áulico.

En el acompañamiento en contexto, los formadores también muestran cómo enseñar, el sentido que subyace a esto, es compartir lo que saben hacer y consideran tiene efectividad y vigencia, pero en un caso parece que subyace la intención de reproducirse a sí mismo como modelo de enseñanza.

Un cambio que ha sido significativo en su transición de ser asesores a acompañantes es el número de estudiantes que deben atender según la prescripción curricular, ello implica intensificación laboral, cierto malestar docente y la necesidad de reconfigurar sus prácticas e invertir más tiempo para atender las actividades académicas que demandan las prácticas profesionales.

Los formadores hacen distinciones entre los más hábiles o más debiles, el acompañamiento está centrado en estos últimos, con quienes al parecer se construye una relación asimétrica y en relación con los primeros parece que hay un mayor reconocimiento de que se aprende al interactuar con ellos, en ello se encuentran indicios de que ambos, formador y futuro docente viven experiencias formativas.

La capacidad de influencia de los formadores parece estar mediatizada por los recursos de los futuros docentes, ésta será mayor cuando las destrezas para gestionar los procesos del aula son reducidas, la influencia es ejercida a través de la frecuencia en la supervisión, en la inversión de tiempo, en demostraciones, en el diálogo con los tutores; mientras que los futuros docentes que demuestran tener mayores destrezas son menos vigilados.

Los periodos prolongados de prácticas profesionales han provocado que los formadores utilicen las TIC como mecanismo para interactuar y comunicarse con los futuros docentes, por lo que actualmente se combinan pedagógicamente asesorías en tiempo presencial y a distancia, pero éstas se convierten más en un recurso que en una estrategia de formación con un fundamento pedagógico.

Al parecer, esta forma de significar y llevar a cabo la función de acompañante no siempre le deja al futuro docente la oportunidad de implicarse en procesos de reflexividad sobre lo vivido, que le lleve a realizar sus propias interpretaciones sobre sus prácticas profesionales, a tomar decisiones, a ensayar hipótesis de acción y a responsabilizarse de su proceso formativo.

Los formadores de docentes participan en la escuela normal y las escuelas de educación preescolar y primaria como los dos contextos de formación donde se organiza y lleva a cabo el proceso de acompañamiento. Se advierte que los aspectos académicos y de gestión que vinculan a las dos instituciones carece de un plan actualizado que instaure acuerdos interinstitucionales y dejen claros los compromisos que asumen para que sean capaces de responder a los propósitos formativos de las prácticas profesionales.

Algunos formadores suelen reconocer que muchas escuelas parecen escenarios no propicios para favorecer un buen desempeño y formación para los futuros docentes, porque algunos de ellos viven situaciones de cuestionamiento, angustia y miedo, pues han de lidiar con situaciones que exceden la relación pedagógica con alumnos de educación preescolar o primaria. En realidad los tiempos prolongados de acompañamiento en estas instituciones les permite reconocer y vivir la trama institucional, ante ello el formador se siente con escasos márgenes para tomar decisiones que posibiliten mejores condiciones para que el futuro docente tenga experiencias formativas.

En este proceso de acompañamiento en contexto, los agentes formativos principales -formador, tutor y futuro docente-, tejen complejos vínculos y relaciones que se construyen en la relación cotidiana. En la aproximación analítica realizada a los relatos de los formadores se encontró que estas interacciones se producen en distintos espacios y tiempos; la relación entre el formador y el tutor se va construyendo en el proceso mismo de acompañar. Las debilidades que manifiesta el futuro docente son identificados por estos dos actores, quienes se convierten en censores del proceso de aprendizaje en la práctica.

En los relatos de los formadores se evidencia constantemente la necesidad de actuar para responder a situaciones inmediatas asociadas al contexto, aunque estas formas de intervención contravienen de cierto modo su postura de la formación docente, se manifiesta una constante preocupación por responder a las expectativas de los tutores y al aprendizaje de los alumnos de preescolar/primaria.

Además, se manifestó una permanente alusión a la duda sobre las decisiones que toman en el acompañamiento de las prácticas profesionales; al parecer, el nuevo papel atribuido por las orientaciones curriculares del Plan de estudios 2012, les ha generado una sensación de incertidumbre permanente.

Pese a ello, el compromiso que manifiestan estos formadores es evidente, trabajan sobre sí para reconfigurar saberes y prácticas; están activamente presentes como acompañantes en las prácticas profesionales para dar a las perspectivas de los futuros docentes un sentido concreto de actuación y pensamiento pedagógico, en su intención de conectar el conocimiento teórico y curricular con las acciones y las decisiones que toman en situación. En este proceso habrá de reconceptualizar el enfoque que lo orienta a fin de que forme a un futuro docente que se responsabilice de la mejora permanente de su propia formación profesional.

Se encontró que los significados y las prácticas en torno al acompañamiento son compartidos intersubjetivamente por los formadores con independencia a las licenciaturas que atienden, y existe un vacío evidente respecto a la formación intercultural y bilingüe de los futuros docentes que cursan estas licenciaturas, pues en los últimos años se ofertaron estos programas educativos en la ENVM, pero no se crearon las condiciones para su operación, como es la contratación y la formación de profesionales para atenderlas.

El análisis realizado es un resquicio que abre la mirada hacia la subjetividad de quienes forman y se forman, y de reconocer el aprendizaje por experiencia, que es la que prevalece en la adquisición del saber y saber-hacer característico de la docencia.

En este punto es importante señalar que coincidimos con Jiménez (2017) quien advierte que se insiste actualmente en el acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes; sin embargo, las condiciones y la formación de acompañantes, se han dejado al margen de las propuestas institucionales.

Como se apuntó antes, aún más complejo es lo que implica y significa la formación de los formadores de docentes que tienen a cargo las licenciaturas interculturales y bilingües en la ENVM; la escasa información que aportaron en las entrevistas respecto al acompañamiento de futuros docentes para el medio indígena, parece que se explica por la incipiente diferencia que existe en el proceso de formación entre estas licenciaturas y las de preescolar y primaria general.

Finalmente es relevante señalar que el estudio realizado permitió abrir expectativas para impulsar procesos de reflexión colectiva para la coformación al interior de la ENVM. Al concluir este trabajo se ha logrado implementar el colegio de docentes del trayecto de práctica profesional, como un espacio de formación entre pares

docentes con la eventual participación de otros docentes-investigadores que posibilitan abrir la mirada hacia procesos que orienten la construcción de una ruta crítica, a fin de que los procesos posibiliten formarse y “formar” desde una perspectiva de docencia-investigación.

A MANERA DE CIERRE: ALGUNAS RECOMENDACIONES

Finalmente la elaboración de este trabajo permitió vislumbrar algunas sugerencias para orientar el acompañamiento de la formación práctica del futuro docente en prácticas equivalentes. Un elemento importante es reconocerlo como sujeto capaz de producir su formación, en este sentido, aunque a lo largo de este informe se utiliza el término formador de docentes, como se suele nombrar al docente normalista en la literatura actual, en realidad, éste es un referente destituible, en los términos que plantean Enriquez (2002) y Yurén (citada en SEP, 2012).

En la reforma de educación normal 2012, se plantea un modelo de formación con acercamientos prolongados a la docencia en las escuelas de educación preescolar/primaria. En el séptimo semestre de la carrera, se dedican 8 semanas a las prácticas profesionales y durante 8 semanas asisten a la normal para analizar su experiencia y realizar trabajo académico; mientras que el octavo semestre se destina a las prácticas profesionales y a la elaboración del trabajo de titulación. En este periodo, un docente normalista y un docente del jardín de niños o de la escuela primaria se hacen cargo de acompañar el proceso formativo de los futuros docentes en las escuelas de práctica, un tiempo propicio para construir una relación de paridad, de adultos que siguen aprendiendo.

Para fundamentar este trabajo se recuperan algunos aportes de Honoré (1980) sobre la formación; de Ardoino (citado en León y Lugo, 2015) y Magnan (citado en Navia, 2004) sus contribuciones sobre el acompañamiento; de Shön (1991) el planteamiento de los procesos de epistemología de la práctica. De Altet (2008) los referentes sobre la formación del practicante reflexivo; de Zeichner (1999) se recupera la perspectiva de que es tarea de la formación inicial docente enseñar a reflexionar a los futuros docentes; de Dewey (2000) el aprendizaje experiencial, que se genera a partir de la reflexividad sobre las vivencias de la práctica docente, lo

que permite su cambio y mejora; y de Alliaud y Antelo (2011) la pedagogía de la formación.

A partir de ello, se asume que la formación es un acto intencionado y autorigido realizado por cada individuo mediante procesos de reflexión. Los estudios del docente sustentados en la perspectiva del práctico reflexivo han establecido algunas tipologías, una de las cuales es la de Van Manen (citado en Zeichner, 1999) quien establece la noción de niveles de reflexión, que van desde las elaboraciones más simples, de racionalidad técnica, a las más complejas, de reflexión crítica, que incorpora criterios morales y éticos dentro del discurso sobre la acción práctica.

A través de la práctica reflexiva, el docente es capaz de conocer su funcionamiento mental; por objeto de la observación y el análisis intenta percibir y comprender su manera de pensar y actuar y por esta vía modificar, enmendar o cambiar lo que hace para ajustarlo a las circunstancias cambiantes y complejas del aula. Se considera que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar.

Desde esta perspectiva, se asume que el docente normalista y futuro docente son movidos a su formación cuando logran establecer una relación interactiva, de paridad; en este proceso cada uno se forma mediante su actividad reflexiva, pues nadie puede formar a otro, sino que es uno mismo quien se forma en el contacto con otras personas en ámbitos formales e informales.

En este contacto con otros, cobra sentido el acompañamiento, como dispositivo de formación interactivo y situado, el cual se desarrolla en el terreno de las prácticas profesionales y en la escuela normal. En este dispositivo dos procedimientos contribuyen a la formación: el análisis de las prácticas y la investigación.

Se adopta la propuesta del docente profesional, práctico reflexivo, en donde la dialéctica práctica-teoría-práctica constituye al docente en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de generar estrategias. La formación se funda en el aporte de los prácticos e investigadores; se utiliza conjuntamente práctica y teoría para construir las capacidades de análisis de las prácticas y de metacognición. Este proceso mueve al futuro docente a su formación gracias a la experiencia y a la práctica en el terreno, pero con la ayuda de un acompañante, que favorece la toma de conciencia, participa en el análisis de las prácticas y la investigación, la adquisición y producción de conocimiento, dentro de un enfoque de coformación.

La formación centrada en una práctica, que se somete a escrutinio mediante procesos de análisis permite que los futuros docentes y docentes normalistas expliciten los saberes de la práctica y formalicen los saberes prácticos; todo esto a partir de la confrontación de sus experiencias y gracias a las herramientas de formalización construidas por la investigación; de esta manera, acción/formación/investigación quedan vinculadas.

Los problemas y tensiones que surgen en y desde las prácticas profesionales son los referentes fundamentales que estimulan procesos reflexivos, donde se trata de comprender, de hacer inteligibles las “zonas bajas” e indeterminadas de la práctica. Los procesos de formación de los futuros docentes deben partir de su práctica y propender por la reflexión sobre ella para, en un primer momento, hacerlas explícitas a fin de que salgan a luz y sean así pensadas y explicadas; después será posible cuestionarlas con el fin de delinear las mejores soluciones, construir formas de proceder, estableciendo paulatinamente coherencia entre el pensamiento y la acción.

El análisis de las prácticas es un enfoque de formación centrado en el análisis y la reflexión sobre las prácticas vividas, cuyo resultado produce saberes sobre la acción

y formaliza los saberes de acción. Dicho análisis puede llevarse a cabo mediante mecanismos que hagan las veces de intermediarios como registros, videos, entrevistas, entre otros, los cuales permiten traducir en palabras las propias prácticas, tomar conciencia de éstas y adquirir conocimientos.

La investigación es el producto de los conocimientos sobre los procesos, de los conocimientos formalizados de la práctica siempre y cuando se plantee una problematización; es una lectura transversal a través del análisis y la puesta en relación de variables, así como la identificación de los mecanismos de funcionamiento de los procesos.

Una interrogante a la que hay que responder, una ambigüedad que se desee despejar, imponen una finalidad y conducen la corriente de ideas por un canal de investigación. Las conclusiones sugeridas son puestas a prueba por sus referencias con una finalidad reguladora, por su pertinencia al problema en cuestión. Esta necesidad de disipar una perplejidad también condiciona el tipo de investigación que se emprenda.

En el proceso de formación del práctico reflexivo, el conocimiento pedagógico del cual se apropia para explicar y problematizar su enseñanza, en un ejercicio reflexivo, es una herramienta para ampliar la mirada sobre las propias acciones y conceptualizar lo que se hace. Éste puede tener varias dimensiones:

Una dimensión heurística: ya que sugiere posibilidades de reflexión teórica y hace viable el surgimiento de nuevos conceptos.

Una dimensión de problematización: que permite plantear y determinar problemas.

Una dimensión instrumental: son saberes-herramientas, criterios de interpretación; se trata de conocimientos instrumentales, aptos para describir las prácticas y las situaciones que ayudan a racionalizar la experiencia práctica.

Una dimensión de cambio: estos saberes crean nuevas representaciones que preparan al cambio. Son reguladores de la acción, que intentan solucionar un problema o modificar las prácticas; son herramientas de cambio.

En esta dimensión de cambio: la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simulaciones tiene un alto componente formador en la enseñanza. La experimentación, consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

Los proyectos y acciones se planifican, se toman decisiones, pero sobre todo, se re-dimensionan, se complejizan o acomodan, en función de una situación determinada. Las teorías o procedimientos son validados en la escuela o en las aulas. Durante este proceso el futuro docente aprende probando, experimentando y por la vía de la reflexión produce distintos saberes en ese quehacer.

La posibilidad de construir la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica se ve favorecida a través del acompañamiento de los docentes normalistas durante todo el proceso de producción, hasta llegar incluso a los resultados. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, debido a que el docente normalista sostiene la función de referente destituable.

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionales tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experiencias pedagógicas diversas. En esta actividad académica el acompañante ayuda y aconseja y tiene que estar allí, en el momento

preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y a retroalimentar el proceso formativo de los futuros docentes. El docente normalista está dentro, y , sin embargo, puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No les limita en la toma de decisiones ni los asfixia. Es el acompañante que se ofrece como guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o *trucos* relacionados con la resolución de los problemas que se presentan. Dialoga, alienta y motiva.

En este proceso cobra relevancia el mostrar cómo se hace, siempre que el *modelo* muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quién tiene que convertirse el futuro docente. En este sentido, el acompañamiento es una relación de *igualdad* que sólo se vuelve desigual en torno a la cantidad de cosas probadas y errores cometidos; relación de paridad, de colega a colega y entre adultos que siguen aprendiendo y tratan de comprender la situación con el fin de delinear la mejor solución en las complejas situaciones que la docencia plantea.

Desde esta perspectiva, y tal como se viene sosteniendo, se apuesta por docentes que constantemente revisan sus objetivos y propuestas y sus implicaciones éticas, entran así en un ciclo continuo de reflexión que les permite construir planteamientos, preguntas para intentar comprender sus acciones para poder tomar decisiones fundamentadas y ajustadas a las necesidades del contexto aúlico, escolar y social.

La escritura reflexiva facilita que los futuros docentes desarrollen argumentaciones para explicar tanto su práctica como los problemáticas de ésta y plantear así, posibilidades de intervención. La reflexión sistemática objetivada, puede capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, 26(73), 249-264. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Aguilera, M. (2015). *La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes* (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- Alonso, M. (2006). Dispositivos de acompañamiento en la formación docente. Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-004.pdf>
- Altet, M. (2008). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio de enseñar. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina: Aique.
- Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., y Vezub, L. (s/f). El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Recuperado de: www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/.../32_Andrea_Alliaud.pdf
- Alliaud, A., y Davini, C. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio. Tomo I*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Angulo, F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En R. Angulo, R., Barquín, J., y Pérez Gómez, A. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 553-598). Madrid, España: Akal.
- _____. (1999). Entrenamiento y "coaching": los peligros de la vía revitalizada. En R. Angulo, R., Barquín, J., y Pérez Gómez, A. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 467-505). Madrid, España: Akal.
- _____. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En R. Angulo, R., Barquín, J., y Pérez Gómez, A. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 553-598). Madrid, España: Akal.

- Arredondo, M. A. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 473-486. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003302.pdf>
- Barrera, M. del R. (2004). De la enseñanza al acompañamiento en el proceso de formación. En A. Castañeda, C. Navia, y T. Yurén. (Eds.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* (p.245-257). México: Limusa.
- Bernard, M. (2004). Arquitectura y dispositivos de formación. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén. (Eds.), *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Limusa.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra.
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blanco, E. (2011). Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México. *El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos*. Recuperado de: <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/BlancoEmilio.pdf>
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a: El papel del *prácticum* en la formación inicial. En: R. Angulo, R., Barquín, J., y Pérez Gómez, A. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 379-399). Madrid, España: Akal.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-19. Recuperado de: <https://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Bourdieu, P. (1977). La ilusión biográfica. En *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. (p.74- 83). España: Anagrama. Colección Argumentos.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good, y I. Goodson. (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (p. 99-165). Barcelona, España: Paidós.

- Castañeda, A. (2005). Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén. (Eds.), *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica* (p. 15-35). México: Limusa.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, M. Greene. (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (p.11-59). Argentina: Laertes.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2011). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Barcelona: Morata.
- Cornejo, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios Pedagógicos*, XL, 239-256. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173533385014.pdf>
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. *Cuadernos de Discusión 16*. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Davini, M. C. (2005). Las instituciones de formación de los docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas. En M. C. Davini. *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía* (p.78-98). México: Paidós.
- Delory Momberguer, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf>
- Dewey, J. (2000). *Experiencia y educación. La educación tradicional frente a la educación progresiva*. México: Losada.
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (2018). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Recuperado de <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2019). *Estrategia Nacional para el Mejoramiento de la Educación Normal*.

- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- _____. (2014). De la formación técnica a la formación profesional: La reforma de la educación Normal de 1984. En P. Ducoing. (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (p. 119-158). México: IISUE, UNAM.
- _____. (Agosto de 2018). Retos de la formación inicial docente. En Lic. Francisco Morelos Fernández (Director), *Reunión estatal de directores y subdirectores de escuelas normales*. Conferencia llevada a cabo en el Marco de la implantación del Modelo educativo 2018 de la educación Normal, Pachuca, Hidalgo.
- Eisner, E. (1998). Objetividad y subjetividad en la investigación y la evaluación cualitativas. En Eisner, *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (p. 59-79). Barcelona. España: Paidós Educador.
- Enriquez, E. (2002). La formación y los formadores. En E. Enriquez, *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Tomo 12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Colección Formador de Formadores, serie Documentos).
- Fernández, L. (2011). Dinámicas institucionales en condiciones críticas. Del programa de investigaciones "Instituciones educativa". Avances y resultados de la línea de investigación. Recuperado de: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/1.Fernandez1.
- _____. (2011). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa "Instituciones educativas de UBA", XVI (14) 22-28. Recuperado de: <https://www.suteba.org.ar/download/lidia-m.-fernandez-analisis-de-lo-institucional-en-la-escuela-29884.pdf>
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Fierro, C., Rosas, L., y Fortoul, B. (1998). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Filloux J. (1996). Intersubjetividad y formación. (El retorno sobre sí mismo). Formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Colección Formador de Formadores, serie Los Documentos 3).

- Fortoul, B. (2014). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales. En P. Ducoing (coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (p. 271-296). México: IISUE, UNAM.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: siglo xxi.
- Galván, L. E., y Zúñiga, A. (s/f). De las escuelas de párvulos a preescolar. Una historia por contar. Recuperado en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm
- García, V. (2015). La creación del sí mismo. Verdad y ficción en los relatos de vida. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 195-218. Recuperado de: www.redalyc.org/html/140/14032722010/index.html
- Guaygua, G., Riveros, Á. y Quisbert, M. (2000). Ser joven en El Alto. Rupturas y continuidades en la tradición cultural. *La Paz: PIEB*. Ediciones de Bolsillo.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662015000400002&ln.=es&tlng=es.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). Invertir en capacidad y compromiso. En A. Hargreaves, y M. Fullan. *El Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela* (p. 72-133). Madrid. España: Morata.
- _____. (2005). Capítulo IV: Tiempo (¿calidad o cantidad?) el trato de Fausto. En *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado* (p. 119-139). Madrid, España: Morata.
- Hernández, L. (2002). Misael Núñez Acosta: una biografía. *La jornada*, Recuperado: <http://www.jornada.unam.mx/2002/09/01/016n1pol.php>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, España: Narcea.
- Huberman, M. y Thompson, C. L., Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, Good, T., y Goodson, I. (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (p. 19-98). Barcelona, España: Paidós.
- Imbernón, F. (1997). La formación de los responsables de la formación del profesorado. En: F. Imbernón, *La formación del profesorado* (p.121-135). México: Paidós.

Jiménez, M. de la L. (Noviembre de 2017). Experiencias de acompañamiento en la formación docente. Supuestos, imaginarios y prácticas. En M. Chávez (Presidencia) *Congreso Nacional sobre Educación Normal*. Congreso llevado a cabo en Mérida, Yucatán, México. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/5/C180117-H113.docx.pdf>

Jiménez, M. de la L. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Pomares.

_____. (2010). *La construcción profesional. Experiencias autoformativas*. México: Plaza y Valdés.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los últimos cuatro gobiernos (p. 1952-1975). Recuperado de: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3.pdf>

Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506208>

Leguizamon, G. (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art3.pdf>

León, V. y Lugo, E. (2015). Prácticas tutoriales en un dispositivo de formación universitaria en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(117), 1-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650635>

Liston D. y Zeichner, K. (1993). Capítulo IV. El contexto social de la escolarización en la formación del profesorado. En D. Liston y K. Zeichner, *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (p. 110-135). Madrid, España: Morata.

Lozano, I. (2013). Los formadores de docentes. Trayectorias formativas. En I. Lozano y E. Gutiérrez. (Coord.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (p. 19-44). México: Ediciones Díaz de Santos.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749>

_____. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de:

http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid, España: Narcea.

Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano P., González-Ballesteros M. y de Juanas A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/360115.pdf?documentId>

Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas?. *Cuaderno de Educación*, 66, Universidad Alberto Hurtado. Disponible en http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf

Medrano, V., Ángeles E., y Morales, M. (2018). La educación normal en México, elementos para su análisis. *Perfiles Educativos, IISUE-UNAM192 XL*, (160), Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2018-160-la-educacion-normal-en-mexico-elementos-para-su-analisis.pdf>

Mercado, E. (2007). Formar para la docencia, una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la Escuela Normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 487-512. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003303>

_____. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Ediciones Díaz de Santos.

Moreno, M. (2014). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing (Coord.), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (p. 25-50). México: IISUE, UNAM.

Munguía, I. (2015). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 79(36), 11-29. Recuperado de: <http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/46>

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), p.17-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>

Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Ediciones Pomares.

_____. (2004). El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente. En A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén (Eds.), *Formación*,

distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización. México: LIMUSA.

Nicastro, S. y Greco M. B. (2013). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Argentina: Homo Sapiens.

Ochoa, J. (2004). *La formación del formador de formadores. El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños* (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.

Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154), 85-93. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>

Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia de la diferencia en la investigación. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.) *Investigar la experiencia educativa* (p. 117-135). Madrid, España: Morata.

Pérez, F. (s/f). Génesis y desarrollo de la Escuela Normal Superior de México 1881-1999. Recuperado de: <http://189.208.102.74/u094/revista/49/austre1.htm>

Pérez, M. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de infantil y primaria. Un modelo reflexivo de supervisión* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/28585>

Pérez Gómez, A. (1996). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (p. 398-429). Madrid, España: Morata.

_____. (1999). El *prácticum* de enseñanza y la socialización profesional. En F. Angulo Rasco, J. Barquín y A. Pérez Gómez. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 660). Madrid, España: Akal.

_____. (1999). Introducción. En F. Angulo Rasco, J. Barquín y A. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid, España: Akal.

Pescador, J. (1983). La formación del magisterio en México. *Perfiles Educativos*, 3(22), 3-26. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1983-3-la-formacion-del-magisterio-en-mÉxico.pdf>

Pieck, E. (2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 481-507. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002509.pdf>

Pinedo, F. J. (s/f). Escuela Normal Experimental, Colotlán Jalisco 1977-2003. Resumen histórico. Recuperado de:

http://normalcolotlan.edu.mx/sites/default/files/documentos/pagina-basica/Historia_ENECO.pdf

Rafael, Z. (2019). Los procesos formativos del docente de la Escuela Normal ante las demandas de su práctica. *Praxis investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 11(20), 90-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6951592>

Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Nueva York, EEUU: Siglo veintiuno editores.

Rodríguez, G. G., Gil, J. F., y García, E. J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Rodríguez, E. (2016). Profesores principiantes en escuelas vulnerabilizadas, experiencias, políticas y desafíos para el desarrollo profesional docente. Recuperado de: <http://www.ort.edu.uy/ie/articulos/profesores-visitantes-en-escuelas-vulnerabilizadas.pdf>

Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 135-148. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012677010>

Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 183- 194. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733013>

Secretaría de Educación Pública (2012). Acuerdo 650 por el que se crea el Plan de estudios de maestros de educación preescolar.

_____. (2012). *El trayecto de práctica profesional. Orientaciones para su desarrollo*. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/documentos_orientadores/el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf

_____. (1999). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/lineamientos/Lineamientos%20organizacion%20tra%20aca%20septimo%20y%20octavo%20sems.pdf>

_____. (2006). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-7aTzM8Svnr-5->

orientaciones_técnicas_para_fortalecer_la_acción_académica_de_la_supervisión_2006.pdf

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.

Sistema de Información Básica de Educación Normal. *Estadísticas 2018-2019*. Consultado en: http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes

Saroglou, V., y Fiasse, L. (2003). *Birth Order, Personality, and religión: a study among young adults from a three-sibling family*. Department of Psychology, Université catholique de Louvain, Belgium. Recuperado de: <https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/psyreli/documents/2003.BirthOrder.pdf?spnCategory=525&spnDomain=17&spnContent=23&spnContent=28&spnID=41021>.

Sautu, R. (2005). El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos. En *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación* (p.40-77). 1ª ed. Buenos Aires, España: Lumiere.

Souto, M. (2009) Complejidad y formación docente. En J. Yuni. *Formación docente. Complejidad y ausencias* (p.13-26). Buenos Aires, Argentina: Brujas.

Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias* 18(50). Recuperado de: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/pdf

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, (pp.177-178). Madrid, España: Narcea.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Tello, C. (2013). Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educar en Revista, Curitiba, Brasil*, 48, 149-166. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a10.pdf>

Torres, P. y Granados, T. (2008). Impacto de la instrumentación de la reforma educativa de 1995 en la educación media tecnológica: Las secundarias técnicas agropecuarias del Distrito Federal. *Perfiles educativos*, 30(121), 7-40. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982008000300002&lng=es&tlng=es

- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. No. 25. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44832291_Formacion_de_formadores_estado_de_la_practica
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2001). Formación de formadores: hacia una delimitación conceptual. En *Las tareas del formador* (p.19-36). Málaga, España: Aljibe.
- _____. (2015). La fase de la formación inicial. En *El ABC y D de la Formación Docente* (p. 45-62). Madrid, España: Narcea.
- Vezub, L y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. OEI.
- Villareal, A. (2013). Dispositivos de acompañamiento para la construcción de la identidad profesional del asesor de educación preescolar en Durango (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Durango, México.
- Villegas, N. (2006). *Aprendizajes de la profesión: Los futuros maestros en las prácticas pedagógicas*. (Tesis de maestría, UPN-Ajusco, México).
- Vite, M. (2010). *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal Rural "Luis Villarreal" de El Mexe, Hidalgo* (Tesis de doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México.
- Vivas, M., Becerra, G., y Díaz, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>
- Quecedo M. (1999). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado* (Tesis de doctorado). Universidad del País Vasco, España. Recuperado de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/24054/K_Tesis-062.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zabalza, M.A. (2011). El *Practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión. La formación práctica de estudiantes universitarios. Repensando el *Practicum*. *Revista de Educación*, No. 354, 21-43. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf
- _____. (2016). El *Practicum* y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, V1(1), 1-23. Recuperado de: <http://revistapacticum.com>

Zeichner, K. y Liston D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, A. Pérez Gómez (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (p. 506-532). Madrid: Akal.

Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 18, 11-23. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99817934003.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Biogramas

Biograma de la trayectoria de formación de la Profesora Sofía, asesora de estudiantes de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.

<p>La profesora Sofía es originaria de una comunidad rural del municipio de Mixquiahuala, Hidalgo, descendiente de una familia numerosa, es la segunda de 10 hermanos. El padre era empresario y agricultor y la madre ama de casa y colaboraba en la empresa familiar, sus hermanos mayores no estudiaron una carrera universitaria, un hermano fue licenciado en leyes, otra hermana secretaria bilingüe, otra odontóloga y un hermano contador.</p> <p>La profesora siempre quiso estudiar para docente. Es casada con tres hijos.</p> <p>Estudió la Normal para profesora de educación primaria en el Centro Regional de Educación Normal de Pachuca, Hidalgo. Al egresar obtiene plaza base por designación automática, su inserción laboral la realizó en la escuela primaria "Justo Sierra", en donde se desempeña durante 10 cursos escolares. Posteriormente debió permutar a otro centro de trabajo por un conflicto de la institución.</p> <p>Tiene licenciatura en Español por la Escuela Normal Superior de Pachuca, realizó un master en educación en valores. Cuenta con 46 años de servicio, de los cuales 37 ha sido docente en la ENVM.</p>		
Cronología de los hechos	Acontecimientos	Valoración
Preescolar (55-56)	Jardín de Niños "Club de Leones" de Progreso de O. Hgo.	
Primaria (56-64)	Estudió en la Escuela Primaria "Justo Sierra" de Progreso de Obregón, Hgo.	IC. Su padre falleció cuando ella tenía 7 años de edad. VP. Debería aprender las capitales para salir de clase. IC. Temía que le dejara el autobús.
Secundaria (64-67)	Estudió en la Escuela primaria "Las Rosas" Actopan, Hgo. Estudió en la Escuela Secundaria particular del Magisterio No. 22.	IC. La enfermedad de su hermana le hace cambiar de escuela. PI. Su madre era la secretaria de comité de padres. VP. Secretaria de sociedad de alumnos.
Normal Básica (67-69)	Estudió en la Escuela Normal del Estado, Pachuca, Hgo.	PI. Elige la carrera por cierta influencia de la madre. IC. Consiguió la clave del examen de ingreso. PI. El gobernador fue su padrino.
Inserción (1969-1979)	Inició su desempeño como docente en la Escuela Primaria "Justo Sierra" de Progreso de Obregón, Hgo.	PI. La ubican en una escuela cercana por recomendación.
Permuta 1979-1980	Obtuvo permuta a la Escuela Primaria "Lázaro Cárdenas", Progreso de Obregón, Hgo.	IC. Laboró en esta escuela por un año a causa del conflicto entre profesores.
Permiso 1980	Obtiene un permiso sin goce de sueldo	IC. Su hijo se enferma.
Licenciatura en Historia (70-75)	Licenciatura en Español en la Escuela Normal Superior de Hidalgo. (70-75)	VP. Estudiaba los sábados. VP. Aspiraba tener tiempo completo para mejorar salario.
Cambia de centro de trabajo. (71-80)	Escuela primaria 16 de enero, Mixquihuala Hgo.	VP. Laboró por unos años en la primaria al mismo tiempo que en la ENVM.
Ingresa a la ENVM 1979- hasta hoy	Ingresa a laborar en la Escuela Normal "Valle del Mezquital".	PI. Ingresó a trabajar por el apoyo de una secretaria. VP. El problema de la planificación didáctica. VP. Consigue materiales bibliográficos de preescolar para actualizarse.

		<p>VP. Siente más compromiso por la escuela que los jóvenes.</p> <p>VP. Usa materiales de internet para enviar por el face, aprende y lo relaciona con lo observado en las prácticas. Comparten experiencias.</p> <p>VP. Le impactaron las academias y la formaron.</p> <p>VP. Los estudiantes son menos comprometidos.</p> <p>VP. Dificultades en la interpretación de Planes de Estudios.</p> <p>VP. Vivió angustia en el acompañamiento.</p> <p>VP. Dificultad para el acompañamiento presencial</p> <p>VP. Aprendió a hacer el acompañamiento al desarrollarlo.</p> <p>VP. Permite que resuelvan problemas prácticos.</p> <p>VP. Responsable del lograr el perfil de egreso.</p> <p>VP. Preocupación por desarrollar competencias, centrar su enseñanza en competencias y la flexibilidad y preocupación por formar al docente idóneo.</p> <p>VP. Preocupación por los problemas de las escuelas de práctica.</p> <p>VP. El problema de la planificación didáctica.</p> <p>IC. Las demandas institucionales que alteran las actividades de acompañamiento.</p> <p>VP. Valora la experiencia y saberes de los estudiantes.</p>
Master en democracia y educación en valores	Master en democracia y educación en valores. Universidad Virtual de Barcelona España.	VP. Primeros estudios a distancia.
I.C. Incidente crítico, P.I. Persona importante, VP. Valoración pedagógica, S: Satisfacción.		

Biograma de la trayectoria de formación del Profesor Alex, asesor de estudiantes de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Primaria y Primaria Intercultural Bilingüe.

<p>El profesor Alex es originario de la ciudad de Progreso de Obregón, Hidalgo, descendiente de una familia numerosa, es el segundo de 5 hermanos. El padre era jornalero y la madre era comerciante, la primera hermana fue secretaria y luego se dedicó a la industria del vestido, el tercero hermano estudio administrador de empresas y se dedicó a la industria del vestido, el cuarto hermano es contador y también se dedicó a la industria del vestido, la quinta hermana es educadora.</p> <p>El profesor Alex tenía deseos de estudiar arquitectura, sin embargo, por su condición económica estudio para docente por consejo de un primo.</p> <p>Es casado con cuatro hijos.</p> <p>Estudió la Normal para profesor de educación primaria en la Escuela Normal "Luis Villareal" del Mexe, Hidalgo. Al egresar obtiene plaza base por designación automática, su inserción laboral la realizó en una comunidad rural, en donde se desempeñó durante dos cursos escolares. Posteriormente le proponen cambio a la cabecera municipal de Mixquihauala donde se desempeña durante 7 cursos escolares,</p> <p>Tiene licenciatura en Historia por la Escuela Normal Superior de Oaxaca, realizó una especialidad en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente y una maestría en educación por la UPN-Hidalgo. Cuenta con 46 años de servicio, de los cuales 38 ha sido docente en la ENVM.</p>		
Cronología de los hechos	Acontecimientos	Valoración
Primaria (56-64)	Estudió en la Escuela Primaria "Justo Sierra" de Progreso de Obregón, Hgo.	<p>IC. Su padre falleció dos años antes de su ingreso.</p> <p>VP. Aprendió a leer con el libro Rosas de la infancia y le impactaron dos libros más.</p> <p>VP. No había libros de texto gratuitos.</p> <p>IC. Reprobó tercer grado.</p> <p>IC. Presenció violencia hacia un compañero.</p>

		<p>VP. Le impactaron los exámenes públicos.</p> <p>VP. El aprendizaje era memorístico.</p>
<p>Secundaria (64-67)</p>	<p>Estudió en la Escuela Secundaria particular del Magisterio No. 22 de Progreso de O. Hgo.</p>	<p>PI. Tiene un recuerdo muy grato de su maestro de historia.</p> <p>VP. Aprendió mucho en sus clases de educación tecnológica.</p> <p>VP. Le impactó la educación práctica y experimental.</p> <p>VP. Tenía habilidad para dibujar.</p> <p>VP. Tuvo acceso a la lectura a partir de revistas y comics populares.</p> <p>PI. Le impresionó la educación física.</p> <p>VP. Escuchaba radionovelas y veía la TV desde las ventanas de sus vecinos.</p> <p>PI. Tuvo docentes que le familiarizaron con el comunismo y los movimientos sociales.</p>
<p>Normal Básica (1967-1969)</p>	<p>Estudió en la Escuela Normal "Luis Villareal" del Mexe, Francisco I. Madero, Hgo.</p>	<p>VP. Quería ser arquitecto.</p> <p>PI. Un primo lo aconsejó para ingresar a la Normal.</p> <p>S.L e impresionó la arquitectura de la Normal.</p> <p>S. Le impresionó la condición de internado.</p> <p>VP. Le solicitaron examen de salud y catastro torácico.</p> <p>S. Hizo amigos con perfiles diferentes.</p> <p>IC. Aprendió a sobrevivir en la violencia.</p> <p>S. Tuvo un compañero como primer maestro de política.</p> <p>VP. Percibió dos poderes políticos: la dirección de la escuela y el comité de alumnos.</p> <p>S. Le ayudaba económicamente el pre.</p> <p>IC. Vivió la expulsión de un compañero líder político.</p> <p>PI. Tuvo compañeros que se convirtieron en políticos a nivel Estado y municipio.</p> <p>VP. Primera formación política.</p> <p>VP. Buenos y malos profesores.</p> <p>VP. Sintió miedo en sus prácticas.</p> <p>VP. Para enseñar a leer debía aplicar test a los niños.</p> <p>VP. Se formó con una enseñanza expositiva.</p> <p>PI. La maestra de práctica fue importante en su formación.</p>
<p>Inserción (1969-1971)</p>	<p>Inició su desempeño como docente en la Escuela Primaria José M. Morelos" en Jagüey Blanco Mpio. De Mixquiahuala, Hgo.</p>	<p>VP. Inicia labores con pago de salario por padres de familia.</p> <p>PI. Una hermana lo contacta con un supervisor, lo ubica en escuela cercana y le enseña lo administrativo.</p> <p>VP. Dificultades para enseñar a leer y escribir, creaba sus propios recursos didácticos.</p> <p>VP. Se va haciendo docente en la práctica.</p> <p>S. Trabajo con padres de familia y comunidad.</p> <p>VP. Elaboración de trabajos manuales.</p> <p>S. Tenía cercanía con sus alumnos.</p>
<p>Bachillerato</p>	<p>Escuela Secundaria "Ignacio Ramírez", Mixquiahuala, Hgo.</p>	<p>IC. Inicia estudios de bachillerato.</p> <p>IC. No concluye sus estudios.</p> <p>VP. Era una enseñanza expositiva y memorística.</p>
<p>Licenciatura en Historia (70-75)</p>	<p>Licenciatura en Historia en la Escuela Normal Superior de Oaxaca.</p> <p>(70-75)</p>	<p>IC. Después de un intento para ingresar a la Normal Superior de Tlaxcala, ingresa a la de Oaxaca.</p> <p>VP. Ambiente estudiantil.</p> <p>VP. Modelo transmisivo de enseñanza.</p> <p>V.P. Estudió etapas históricas.</p> <p>IC. Asistía a eventos políticos, sociales y culturales que lo formaron.</p>

Cambia de centro de trabajo. (71-80)	Escuela primaria 16 de enero, Mixquihuala Hgo.	VP. Era una escuela urbana. S: Decoró la escuela con sus pinturas. S: Etapa de mucha seguridad. S: Enseñaba música por las tardes. VP. Enseñanza expositiva. VP. Interés por sus exalumnos.
Ingresa a laborar en bachillerato.	Centro de Bachillerato Tecnológico No. 67, el Tephe, Ixmiquilpan, Hidalgo.	S: Su formación política le daba seguridad. S: Combina enseñanza expositiva con el dibujo para enseñar. VP. Trabajó con más de 10 asignaturas, dominio de información. VP. Usó un libro como base para hacer apuntes. VP. Aprovechaba recursos de otras instituciones. VP. Realizó visitas a empresas.
Ingresa a la ENVM 1978- hasta hoy	Ingresa a laborar en la Escuela Normal "Valle del Mezquital".	PI. Ingresa por información que proporciona su hermana quien es secretaria. PI. Trabaja al mismo tiempo en la primaria, el CEBTA y la Normal por un año. IC. Perdió una clave presupuestal. VP. Ingresa como maestro de ciencias sociales. VP. No tenía preciso el perfil del docente. VP. Elaboró material didáctico y aprovechó recursos audiovisuales. S. Como subdirector académico revisa planes de estudio. VP. Analiza la formación docente con un diplomado. IC. Participa en un grupo musical, en movimientos sociales, se interesa por organizaciones sociales. VP. Le dan cursos de Observación y práctica. VP. Ubica a estudiantes en comunidades lejanas. S. Director. VP. Trabajó con el enfoque reflexivo de la formación. VP. Le dan séptimo semestre por necesidades de docentes en el Plan 97. VP. Problemas para asesorar la enseñanza de la lectoescritura, le llevó cuatro años de análisis. VP. Rol de asesor: sugerir ideas, lecturas, cuestionar, grabar para editar videos, experimenta con niños para orientar, demostraciones, identificar problemas y platicarlos, se comunica con las tecnologías, se preocupa por resultados de los alumnos de primaria. VP. Asesoría en la LEPRIB. VP. La alfabetización de una primera y segunda lengua. VP. La interculturalidad: valorar la lengua y cultura VP. Proyectos con ayuda del trayecto de lengua y cultura y otros docentes. VP. La experiencia de asesoría, base para acompañamiento: la novedad, editar videos y los envía a los estudiantes con escrito para que se mire. VP. Utiliza modelos para el análisis de la práctica. VP. Dificultades para colaborar en la ruta de mejora. VP. Problemas complejos en las escuelas primarias. VP. Jornadas prolongadas dan identidad profesional. VP. Supervisa por mayor tiempo si observa algo interesante o problemático y escribe notas.
Especialización	Especialización en Planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente. UPN-Hidalgo.	VP. Surgió la necesidad de transitar de la línea social a la de práctica docente.

Maestría.	Maestría en educación Campo práctica educativa. UPN-Hidalgo.	VP. Le ayudó en los cursos de observación y práctica docente.
I.C. Incidente crítico, P.I. Persona importante, VP. Valoración pedagógica, S: Satisfacción.		

Biograma de la trayectoria de formación de la Profesora Iris, asesora de estudiantes de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Primaria.

<p>La profesora Iris es originaria de la ciudad de Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo, descendiente de una familia numerosa, es la primera de cinco hermanos. El padre es jornalero y la madre ama de casa, la segunda hermana es trabajadora social pero se dedica al comercio, el tercer hermano tiene carreras trucas en Geofísica por la UNAM y petroquímica en el Politécnico, actualmente es sonidero, el cuarto hermano es licenciado en educación secundaria con especialidad en ciencias naturales y también se dedica a sonorizar eventos sociales y la última hermana es contadora pública.</p> <p>La profesora Iris tenía deseos de estudiar periodismo, sin embargo, por ser mujer, menor de edad y que debía trasladarse a otra ciudad para cursar la carrera, su madre le aconseja estudiar para profesora.</p> <p>Es casada con dos hijos.</p> <p>Estudió la Normal para profesora de educación primaria en la Escuela Normal "Valle del Mezquital" de Progreso de Obregón, Hidalgo. Al egresar obtiene plaza base por designación automática, su inserción laboral la realizó en una comunidad rural del Estado de Veracruz, en donde se desempeña durante dos cursos escolares. Posteriormente obtiene una permuta a una localidad del Estado de México, dos años después tramita otra permuta para desempeñarse en educación especial en Progreso de Obregón Hidalgo, dos años después, también se desempeña en la Escuela Normal Superior "Miguel Hidalgo" del sector privado; 10 años después de adscribe a la Escuela Normal "Valle del Mezquital" (ENVM)</p> <p>Tiene licenciatura en educación primaria por la UPN, licenciatura en español por la Universidad Lasalle, realizó un posgrado en educación en valores por la Universidad Virtual de Barcelona España, la maestría en Tecnología Educativa por la UAEH. Cuenta con 35 años de servicio, de los cuales 20 ha sido docente en la ENVM.</p>		
Cronología de los hechos	Acontecimientos	Valoración
Preescolar (67-69)	Estudió en el Jardín de Niños "Benito Juárez" de Mixquiahuala, Hidalgo.	IC. Fue una niña acomplejada porque su maestra de 2° no la seleccionaba para participar en algunas actividades relevantes, considera que fue discriminada por su condición socioeconómica. VP. Tiene muy buenos recuerdos de la profesora de 3° porque frecuentemente salían al patio a realizar distintas actividades. S. Recuerda como experiencia significativa ir al salón de cantos porque le gustaba cantar utilizando instrumentos musicales. PI. Al concluir su educación preescolar, durante las vacaciones de verano su madre le enseñó a leer con el método onomatopéyico, como a ella le habían enseñado.
Primaria (69-75)	Estudió en la Escuela Primaria "16 de enero" de Mixquiahuala Hidalgo.	VP. En primer año de primaria se sentía una niña muy segura porque ya leía y le gustaba hacer ejercicios de maduración en el libro de español, acompañando el ejercicio con canciones. Le enseñaron con el método ecléctico. PI. En vacaciones de julio-agosto, su madre le enseña las tablas de multiplicar. IC. A pesar de ello, el tercer grado fue el más difícil porque su maestra le pegaba, porque no entendía los procesos de la multiplicación. PI. En cuarto grado no podía dividir y la dejaban sin recreo, su mamá le enseñó esta operación aritmética. S. En quinto grado se dio una reforma educativa, cambiaron los libros de texto gratuitos y tuvo una maestra muy dinámica y práctica, los temas de ciencia los veían fuera de la escuela. S: La satisfacción mayor de su educación primaria fueron las actividades de canto y poesía que el director de la escuela promovía.

		<p>IC. En sexto grado tuvo un maestro barbaján porque casi no les daba clase, se dedicaban a contestar el libro.</p> <p>PI. En esta etapa era una niña muy segura por ser hija mayor su madre le delegó responsabilidades.</p>
Secundaria (75-78)	Estudió en la Escuela Secundaria "David Noble" de Mixquiahuala Hidalgo.	<p>IC. La escuela secundaria fue un cambio muy brusco, por tener muchos maestros.</p> <p>VP: No le gustaban las clases de educación física por el uniforme deportivo.</p> <p>VP. Tenía maestros con mucho renombre, algunos mezclaban su ideología con su enseñanza, pero había confianza en su trabajo.</p> <p>PI. La figura del director era muy importante, saludaba de mano a todos los estudiantes en la puerta y los dejaba poner sus discos a la hora del recreo.</p> <p>S. Lo que marcó su vida en esta etapa fueron las clases de español, con el maestro Vicente Rueda, él era un maestro apasionado e inspirador de literatura.</p> <p>IC. Consideró que en su vida futura iba a ser maestra de español.</p>
Bachillerato 78	Presentó examen en el CBETA 67 del Tephé, Ixmiquilpan, Hidalgo.	<p>IC. Aprobó el examen pero no se inscribió porque no le gustaba la modalidad de estos estudios.</p>
Normal Básica (78-82)	Presentó examen en la Escuela Normal de Panotla Tlaxcala, pero no fue aceptada. Estudió en la Escuela Normal "Valle del Mezquital", recién cuando esta institución estaba en proceso de fundación.	<p>IC. Tenía como sueño estudiar periodismo, pero por su edad y por ser mujer, sus padres no apoyaron la idea de que estudiara en otra ciudad.</p> <p>IC. No aprobó el examen en la Normal de Panotla, entonces optó por ingresar a la Normal "Valle del Mezquital".</p> <p>IC. Formó parte de un grupo de alumnos que venían de otras normales que no habían aprobado el examen de ingreso; la generación estaba conformada por 5 grupos de 60 alumnos cada uno.</p> <p>PI. Cuando era niña había muchos prejuicios no le quedó más que obedecer a sus papás y optar por la docencia.</p> <p>VP. Realizó sus prácticas en una comunidad de Tula, no había transporte y tuvo que quedarse en la comunidad.</p> <p>IC. Ingresar a la Normal después de la secundaria fue algo complicado, porque no tenía la suficiente madurez para asimilar la profesión y por atender a niños que apenas superaba en 3 años de edad.</p> <p>VP. No era suficiente el conocimiento que le ofrecía la Normal y la práctica le generaba miedo, miedo por no dominar los contenidos, aunque hubiera materiales prescriptivos, por ello buscaba ayuda a otros docentes en servicio.</p> <p>VP. Como le habían enseñado en la primaria quería enseñar, no había mucho impacto entre la formación en la Normal y lo que tenía que hacer en las primarias.</p> <p>VP. Se reformó el método de enseñanza de la lectura del ecléctico al método global de análisis estructural, pero por incompreensión seguía usando el ecléctico en sus prácticas.</p> <p>VP. Tenía dificultad para vincular teoría y práctica; en la Escuela Normal se formaba más en la disciplina y no en su enseñanza.</p> <p>VP. No tenía confianza a ningún maestro de la Normal para preguntarle cómo resolver problemas de la práctica.</p> <p>VP. En la materia de Didáctica, lo que más le calificaban era llevar mucho material didáctico.</p> <p>VP. Impresionaba y ponía contentos a los maestros de práctica con los materiales didácticos, eso le generaba cierta confianza y obtenía buena calificación.</p> <p>VP. El maestro de práctica la evaluaba por sesión y el maestro de didáctica registraba las calificaciones y con eso evaluaba.</p>

		<p>VP. Matemáticas era la asignatura que más se le dificultaba, buscaba hasta dos maestros para que la ayudaran porque no podía relacionar lo que aprendían en la Normal con lo que demandaba la primaria.</p> <p>VP. Tenía beca y desarrolló ciertos hábitos de estudio para memorizar.</p> <p>VP. Le aterraba atender niños de primer grado y les enseñaba a leer como ella había aprendido, olvidaba lo que le enseñaban en la Normal y recurría a sus experiencias.</p> <p>VP. Participaba en el grupo de danza.</p> <p>VP. Al egresar vio muchas debilidades en su formación.</p>
--	--	--

Biograma de la trayectoria de formación de la Profesora Cora, asesora de estudiantes de 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar.

<p>La profesora Cora es originaria de la ciudad de Chilcuautla, Hidalgo, descendiente de una familia numerosa, es la tercera de siete hermanos. El padre era jornalero y la madre es ama de casa, el primer hermano es maestro, la segunda hermana es trabajadora doméstica, el cuarto hermano es médico, la quinta hermana es enfermera, el sexto es amo de casa, la séptima hermana también es ama de casa.</p> <p>La profesora Cora tenía deseos de estudiar dibujo, sin embargo, su madre le sugirió estudiar para educadora. Es madre soltera con dos hijos.</p> <p>Estudió la Normal para profesora de educación preescolar en el Centro Regional de Educación Normal, de Pachuca, Hidalgo. Al egresar obtiene plaza base por designación automática, su inserción laboral la realizó en la comunidad Santa Ana Batha, Municipio de Chilcuautla Hidalgo, en donde se desempeñó durante 2 cursos escolares. Posteriormente le proponen cambio a la cabecera municipal donde se desempeña durante 11 cursos escolares, obtiene su cambio a Xochitlán de Progreso de Obregón, Hidalgo a causa de conflictos con una profesora; 7 años después se adscribe a la Escuela Normal "Valle del Mezquite" (ENVM)</p> <p>Tiene licenciatura en educación preescolar por la UPN, realizó una especialidad en Tecnología Educativa por la UAEH y la maestría en educación campo práctica educativa por la UPN. Cuenta con 34 años de servicio, de los cuales 13 ha sido docente en la ENVM.</p>		
Cronología de los hechos	Acontecimientos	Valoración
Primaria (70-76)	Estudió en la Escuela Primaria "Ignacio Zaragoza" de Xochitlan, Progreso de Obregón, Hgo. Se muda y culmina su educación primaria en la "Francisco I. Madero" de Chilcuautla, Hidalgo.	<p>IC. Sus maestros ejercieron violencia física y verbal. Fue clasificada.</p> <p>VP. Manifestó desinterés, obtuvo bajo promedio.</p>
Secundaria (76-79)	Estudió en la Escuela Telesecundaria de Chilcuautla, Hidalgo.	<p>S. Tuvo docentes "buenos" y afectivos.</p> <p>S. Buena condiciones de vida (tenía para comer todos los días) y podía adquirir libros.</p> <p>S. Aprendió industrias rurales y actividades técnicas.</p>
Normal Básica (79-83)	Estudió en el Centro Regional de Educación Normal, Pachuca, Hgo.	<p>PI. Quería estudiar dibujo, su madre la aconsejó.</p> <p>S. Aprobó el examen físico y de conocimientos.</p> <p>VP. Las clases eran expositivas, le gustó la historia.</p> <p>VP. Tuvo maestros "buenos" y exigentes.</p> <p>VP. Aprendió a hacer material didáctico.</p> <p>VP. En sus prácticas profesionales abordaba las unidades didácticas y actividades manuales; aplicaba encuestas.</p> <p>VP. Descubrió por sí misma qué era estudiar.</p> <p>PI. Algunos maestros hacían amena la clase.</p>
Inserción profesional. 83-86	Inició su desempeño como docente en un Jardín de Niños de una comunidad rural de Santa Ana Batha, Chilcuautla, Hgo.	<p>VP. Fue un "trauma".</p> <p>PI. Los padres de familia le ayudaron.</p> <p>VP. Resolvía problemas materiales e infraestructura.</p> <p>VP. Ganó concursos de poesía, canto y rondas.</p> <p>PI. Una supervisora le enseñó lo administrativo.</p>

Cambia de centro de trabajo. 86-97	Le ofrecen cambio de centro de trabajo a su lugar de residencia, Chilcuautla, Hgo.	IC. Dificultades para ser aceptada. VP. Relación con compañeras de zona: ayuda y apoyo.
Estudia en Bellas Artes	Realizó un curso como promotor artístico.	S: Fue exitosa en dibujo, pintura y danza.
Licenciatura en educación preescolar. (86-90)	UPN-Sede Ixmiquilpan, Hgo.	VP. Tenía que estudiar de manera autónoma. Tuvo buenos maestros. VP. Tenían que reflexionar, analizar y criticar. S: Obtuvo el premio Ignacio M. Altamirano y nivel E en carrera magisterial, esto la comprometió.
(2000-2003).	Maestría en Educación Campo práctica Educativa. UPN-Sede Ixmiquilpan Hgo.	S. Tenía beca comisión, buen promedio académico. IC. Dificultades en la asesoría para la titulación. VP. Los hacían pensar y reflexionar. VP. Le causaba pánico hablar.
Ingresa a la ENVM 2003- hasta hoy	Ingresa a laborar en la Escuela Normal "Valle del Mezquital"	IC. Ingresó a la normal por contar con maestría y por problemas de ascenso. IC. Dificultades al enfrentarse a trabajar con jóvenes. VP. Estuvo como adjunta. Han cuestionado su práctica. IC. Dificultades para la planificación. VP. Aprendió de nuevo. VP. Utiliza sus ideas sobre material didáctico. VP. Aprendió mucho. VP. Su ingreso fue frustrante. No conocía la teoría. VP. No sabía qué observar en la supervisión. IC. Un problema ha sido su forma de evaluar. IC. Han cuestionado sus resultados académicos. VP. Le asignaron la asesoría en 7° y 8° semestres. VP. Atender cursos del Plan 99 le ayudaba en OPD. VP. Dificultades en la reflexión sobre la práctica. VP. En la asesoría revisa la planificación didáctica, usando los planes de estudio y su experiencia. VP. En la práctica elabora escritos con sugerencias de mejora y recomendaciones de lecturas, usa el face. VP. Atiende cuestiones personales de las alumnas. V.P. Trabaja más con las débiles. V.P. Hacer una buena planeación ayuda a entender lo que harán en la práctica. V.P. Dificultades con maestras tutoras y estudiantes. VP. Diferentes concepciones con otras formadoras. VP. Es necesaria la lectura previa para planificar. VP. Considera programas y necesidades de las alumnas. VP. Usa ciclo de Smith para reflexión. VP. Graba prácticas para asesorar. VP. Dificultades para la investigación-acción. Es necesario vivirlo para asesorar. VP. Asesorías de desahogo. V.P. Encuentra vacíos de formación previa en alumnas. VP. Formación en academias y especialidad. VP. Comparte su experiencia como educadora y usa la experiencia de alumnas. VP. Acompañar a grupo numeroso es complejo. VP. Videografa y elabora registros de observación. V.P. Enfrenta el problema de la evaluación. V.P. Durante la supervisión no interviene cuando está la maestra de grupo. V.P. Evita conflictos entre estudiante y educadora. V.P. Explica con manzanitas. V.P. Las alumnas se copian la planificación.

		<p>V.P. Considera que todo debe planificarse a partir de problemas.</p> <p>V.P. En la práctica les ayuda y ejemplifica, les sugiere estrategias, demostraciones.</p> <p>VP. Enfrenta el reto del dominio de contenidos.</p> <p>IC. Enfrenta tensiones porque las alumnas la ofenden, no logra trabajar en colaboración con algunas educadoras.</p> <p>VP. Falta dominio de Plan y programas de estudio de la Normal.</p>
Especialidad en Tecnología Educativa (2011-2012)	Estudió en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Sistema Virtual.	VP. Conoció muchas herramientas tecnológicas que le ayudan a aprender y a su desempeño en el aula.
I.C. Incidente crítico, P.I. Persona importante, VP. Valoración pedagógica, S: Satisfacción.		

Anexo 2. Documentos de análisis

Categoría: Apropiación del Plan y programas de estudio.

Categoría: Apropiación del Plan y programas de estudios.				
Patrón emergente (archivos)	Renglones del material empírico.			
	CORA	IRIS	ALEX	SOFÍA
Entender el Plan y programa de estudios.	959-966 997-999 1988-1990 2037-2039 2010-2015 2695-2696 2872-2877 2692-2693 2759-2762 3446-3458	1492-1497 1553- 1563 1580-1581 1605-1616 1618-1620 1624-1628 1642-1644 1688-1692 2418-2422	1709-1712 2183 2235-2237 2240-2243 2288-2291 2294-2299 2466-2471 2602-2611 2629-2633 2639-2644 2894-2897	1375-1388 1407-1411- 1528-1529 1545-1547 1550-1564 1567-1571
Coordinar otros cursos del Plan de estudios.	1991-1997 2681-2684 2042-2050 2052-2056 2062-2066	1415-1420 1564-1565 1884-1886 2485-2487	2230-2234 2284-2286 2663-2665	
Utilizar la I-A.	2020-2021 2018-2023 1731-1737 1766-1774 1776-1784 2070-2076 2079-2083 2681-2687 2794-2795	2168-2172 2332-2334 2337-2347 2351 1458-1459 1516-1519 2086-2089 2244-2247 2249-2259	2208-2211. 2255-2268	1401-1406 1395-1405
Utilizar los conocimientos de los cursos del Plan de estudios.	2023-2025 6852-2686 1083-1086 1825-1827 1838-1842 2745-2750 2764-2771 2941-2944 2950-2953 3276-3278 3536-3538	1368-1369 1382-1386 1862-1865 1870-1873 2488-2493 2529-2539 2541-2542 2543 2544-2548		1410 1419-1421 1423-1425 1428-1450 1576-1589 1634-1635
Dominar la curricula: Normal y básica	1086-1088 2687-2691 3402-3404	1827-1828 2550-2552		

Categoría: Asesoría/Acompañamiento en situación y mediado por las TIC				
Patrón emergente (archivos)	Renglonés			
	CORA	IRIS	ALEX	SOFÍA
Conocimiento para la práctica.	1187-1192 1307-1309 1319-1324 1337-1341 1649-1651 1814-1819 2353-2359 2363-2370 2371-2381 2384-2388 2706-2707 3035-3038 3042-3046 3049-3057 3198-3205 3226-3230 3269-3273 3279-3281 3288-3291	1346-1350 1401-1404 1737-1740 1848-1850 1853-1857 1858-1861 2427-2433 2437-2447 2493-2499 2672-2674 3051-3052	1928-1930	
Centrado en la competencia didáctica/Competencias profesionales	1313-1319 1346-1350 2202-2214 2611-2627 2711-2714	1526-1527 1624-1627 2045-2016 2066-2069 2452-2456 2589-2590	2585-2589	
Preocupación por la enseñanza de la lectura y escritura. Matemáticas		1650-1662 2523-2525 2558-2560	1781-1782 1809-1810 1818-1824 1834-1837 1841-1845 1847-1851 1897-1905 1920-1928 1945-1947 1948-1950 2010-2023 2041-2045 2050-2053 2061-2066 2073-2081 2095-2101 2141-2147 2919-2941	
Los rasgos del perfil de egreso	2543-2546	1536-1541 1542-1548 2457-2463	2668-2674	1426-1428
La gestión del aula.			1965-1970	
Comunicación verbal gráfica y la mirada.	1640-1645 2275-2276 2278-2281 2290-2295 2648-2654	1256-1662 1323-1329 1359-1364 1771-1773 1949-1955	1863-1870 1953-1956 2403-2411	1515-1545

	2656-2669 2816-2819 2821-2823 3067-3072 3184-3188 3211-3215 3565-3568	2141-2150 2674-2678 2991-2993 2998-3001		
Demostraciones	2594-2603	1891-1894 2653-2658 2666-2669 2752-2755	1892-1897 1906-1911 1911-1914 1956-1957	
Conocimiento de los alumnos/ Atención diferenciada	1210-1217 1269-1273 1275-1277 1289 1296-1306 1371-1376 1677-1679 1680-1681 2218-2220 2283-2286 2433-2439 2497-2500 2502-2505 2720-2723 2781-2783 3098-3100 3101-3104 3158-3163 3207-3210 3262-3265 3405-3408 3462-3468 3482-3483 3493-3498 3577-3580	2010-2013 2113-2128 2163-2164 2235-2240 2465-2471 2473-2478 2799-2801 2918-2920 2924-2936 2976-2980 3008-3010 3021-3023	2680-2689	1345-1347 1866-1870 1988-1995 2006-2011
Problemas con matemáticas.	3039-3041 3312-3314	1787-1793 1799-1809		
Debilidades al ingresar a séptimo semestre	3538-3542	1606-1609		
Evaluación del futuro docente	2185-2190 3350-3357		2691-2704	
Registro del desempeño: diario, videograbación.	1174-1186 1682-1687 1690-1699 2192-2203 2248-2251 2259-2263 3063-3064 3346-3347	1133-1135 1838-1842 1978-1979 2072-2080 2123-2124 2641-2643	2557-2564	
El uso de las TIC	1195-1200 1201-1209 3305-3311 3319-3327	1585-1586 1593-1598 1621	1885-1892 1957-1964 1971-1984 2198-2214	447-456 1416-1424 1454-1457 1462-1476

			2216-2219 2220-2238 2251-2251 2547-2551 2722-2725	1479-1483 1485-1496 1498-1506 1840-1848
Lengua y cultura			2083-2086 2091-2094 2102-2108 2109-2113 2147-2157 2160-2167 2676-2679 2896-2898 2949-2956	1572-1575

Categoría: Experiencia y formación académica.

Categoría: Experiencia y formación académica				
Patrón emergente (archivos)	Renglones			
	CORA	IRIS	ALEX	SOFÍA
Experiencia con otros planes de estudio.	1367-1369	1462-1463 1489-1492 1566-1580	2639-2645	1333-1343 1356-1360 1365-1370
Ejemplos de educación preescolar/primaria	1903-1911 1932-1934 1949-1952 1961-1963 1968-1970	1076-1078		
Experiencia en educación básica	911-918 986-987 1162-1166 1864-1870 3194-3196 3255-3258	1046-1048 1831-1833		1328-1330
Experiencia en otras instituciones.	1884-1885 1886-1890 1980-1982	1503-1508 1889-1890, 1091-1092	1254-1261 1301-1302	
Formación académica	957-959 967-970 1024-1032 1858-1860 2161-2164 2587-2590	1101-1106 1833-1838	2275-2276 1682-1687	
Aprendí otra vez.	984-986 1876-1882 2122-2124 2408-2409 2672-2678	2315-2319 2938-2942		

Categoría: El contexto de formación de las prácticas profesionales.

Categoría: El contexto de las prácticas profesionales				
Patrón emergente (archivos)	Renglones			
	CORA	IRIS	ALEX	SOFÍA
Compromiso con el grupo de prácticas	1687-1689 2227-2233	2176-2178	2487-2492	
Las prácticas cotidianas de las escuelas.	2786-2793 2796-2797	1713-1714 1716-1719 2292-2296 2389-2393 2613-2618 2636-2635 2636-2641 2812-2814 2817-2821 2824-2825 2830-2835 2845-2848 2878-2883 2885-2893 2898-2902 2906-2912 2962-2966	2303-2306 2321-2330 2905-2913	
El papel deseable del tutor.	1230-1232 2237-2243	1638-1645 1709-1711 1747-1749 1774-1778 2014-2015	2454-2463 2593-2598 2607-2618 2646-2650 2651-2654	
El contexto de las escuelas	1232-1236 2337-2344 3000-3005 3165-3167 3384-3397	1437-1449 1754-1758 2183-2184 2371-2377 2379-2380 2698-2704 2711-2715	2127-2138 2157-2160 2177-2180 2334-2354 2360-2371 2371-2386 2391-2396 2398-2413 2416-2427 2430-2437 2443-2449 2902-2905	1538-1543 1639-1646 1648-1649
Las expectativas sobre los tutores	979-984 1656-1660 2271-2274 2318-2325 2327-2333 2700-2703 2715-2720 2724-2727 2729-2730 2733-2740 2880-2882 2884-2887 3170-3172	1241-1249 1628-1638	2480-2484	

	3525-3526			
Diálogo con el tutor	2300-2304 2307-2310 2444-2452 3012-3016 3178-3179 3291-3300 3361-3372	1723-1726 1828-1833 2169-2171 2760-2766	1932-1940 2472-2474	
La escuela normal	2750-2758 2925-2929 2933-2940 2985-2987 2990-2992 2993-2997 3006-3009 3373-3383 3550-3554 3583-3588	2340-2343 2345-2348 2351-2353 2356-2360 2383-2384 2402-2407	2437-2442 2517-2522 2532-2543 2544-2546 2624-2631 2914-2919	1319-1322 1414-1416 1674-1683 1685-1692 1694-1698 1700-1702 1705-1711

Categoría: Responsabilidad y compromiso.

Categoría: Responsabilidad y compromiso				
Patrón emergente (archivos)	Renglones			
	CORA	IRIS	ALEX	SOFÍA
Responsabilidad con la escuela	2695-2698 3025-3028 3275-3276		2476-2480 2496-2503	
Compromiso con los alumnos	2344-2351 3221-3223 3236-3240	2171-2173 2365-2370	2428-2429	

Anexo 3. Triangulación teórica

Categorías propias (Fusión entre las categorías teóricas y las del intérprete).	Categorías prestadas (Categorías teóricas y hallazgos de otros investigadores).
Apropiación del Plan y programas de estudio	<p><i>Tecnologías del poder, tecnologías del yo.</i> (Foucault)</p> <p>Jiménez y Perales (2010) realizan una reconstrucción analítica de una experiencia de formación de dos escuelas normales. Utilizando herramientas teóricas de Foucault muestran cómo los programas y propuestas actúan como tecnologías de poder que tienden a desestabilizar el saber anclado en la tradición y configuran el dispositivo para impulsar el cambio, planeado desde la exterioridad de las prácticas en las que se concretan los procesos formativos. Las tecnologías del yo alientan a buscar para sí principios de acción y los medios de constituirse en sujetos de acción.</p>
Asesoría/Acompañamiento en situación y mediado por las TIC.	<p><i>Acompañamiento en situación.</i></p> <p>Villareal (2013) muestra cómo en la práctica de acompañamiento que los asesores de preescolar han puesto en contexto le subyace la interacción, la reflexión en la práctica y la resolución de problemas.</p> <p>Mediaciones de proximidad.</p> <p>Bernard (citado en Navia, 2004 p. 209) refiere el concepto de mediaciones de proximidad en el proceso de formación; estas mediaciones se pueden dar cara a cara, ya sea en procesos presenciales, a distancia o mixtos, y son definidos en el marco de una relación interpersonal. Este autor señala que el acompañamiento “ayuda al estudiante a guiarse, a hacer progresivamente su ‘camino’ ” de formación.</p> <p><i>Acompañamiento mediado por TIC</i></p> <p>Navia (2004) señala que los programas de formación a distancia definen el acompañamiento mediado por tecnologías como “un dispositivo organizado, finalizado, reconocido como tal por los actores; que toma en cuenta la singularidad de las personas en sus dimensiones individuales y colectivas; y reposa sobre situaciones de aprendizaje complementarios y plurales en términos de tiempos, de lugares, de mediaciones pedagógicas humanas y tecnológicas, y de recursos”.</p>
Experiencia y formación académica.	<p><i>Experiencia:</i></p> <p>Honoré (1980: 34-36) La experiencia está en el movimiento “exterioridad-interioridad-exterioridad”, la práctica es un punto de partida en la experiencia, se apoya tanto de la acción como sobre el pensamiento y es por la vía de la reflexión del espacio y tiempo vividos que aclaramos, ponemos en forma, establecemos nuevas relaciones y extraemos algo de la ganga subjetiva.</p> <p><i>Experiencia: Continuidad experiencial, interacción</i></p>

	<p>Dewey (2010) expone dos principios de la teoría de la experiencia: La <i>continuidad experiencial</i> permite distinguir las experiencias que son valiosas de las que no lo son. El respeto a la libertad individual y al decoro y bondad de las relaciones humanas. El hábito donde toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando a la cualidad de las experiencias siguientes. La conexión necesaria de la educación con la experiencia.</p> <p><i>Interacción.</i> Este principio tiene que ver con la libertad en los incidentes en la experiencia. El ambiente que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales. La integración de unas y otras experiencias sucesivas.</p> <p><i>Experiencia</i></p> <p>Delory-Momberger (2014) define la experiencia desde cuatro sentidos: Es una forma de adquisición del saber y de la competencia distintas de las maneras académica y teórica, valora la dimensión de la práctica. La relación del formador y el formado, es una relación “de persona a persona” y, por tanto “universo de experiencia” a “universo de experiencia”. Es un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones. En tanto movimiento de subjetivación de lo vivido, es constitutiva de una relación consigo mismo y con la existencia propia, y participa tanto en la imagen como en el sentimiento de “ser sí-mismo”. <i>Biograficidad:</i> Delory-Momberger (2014) afirma que la biograficidad es la capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya habíamos adquirido. Es el código personal según el cual “leemos” y “hablamos” de las experiencias nuevas; es a través de él que las “apropiamos”.</p> <p><i>Experiencia</i></p> <p><i>Contreras y Pérez de Lara (2013).</i> Experiencia remite a: Cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive sucede siempre en un cuerpo sexuado. Posición subjetiva, la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien particular. Tiene que ver con las dimensiones del vivir en donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir. Emociones, sentimientos, perplejidad.</p> <p><i>La experiencia como conocimiento/saber de la docencia.</i></p> <p>Mercado (2013) concibe la experiencia, como proceso de reflexión, meditación, análisis e intervención de la docencia, la retroalimentan, la nutre y nos va mostrando que eso que sucede todos los días, aunque tiene sus patrones, siempre es diferente. En su estudio a escuelas normales identificó la importancia de la experiencia en el trabajo que realizan los formadores de docentes. Les sirve como ejemplo y para transmitir sus conocimientos.</p>
--	--

	<p><i>Los saberes de los docentes</i></p> <p>Tardif (2009) señala que los saberes del docente se pueden agrupar en disciplinarios, curriculares y experienciales.</p>
<p>El contexto de formación las prácticas profesionales: la escuela normal y la escuela de prácticas.</p>	<p><i>Dispositivo</i></p> <p>Foucault en Agamben (2011) señala que el dispositivo es un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. Entre lo dicho y lo no dicho... el dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos [...] son estrategias las relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [...] sostenidas por ellos.</p> <p>Navia (2004) afirma que es necesario recuperar el concepto de dispositivo para comprender la posición que ocupa el acompañamiento en la institución y en los proyectos académicos, y a partir de él recuperar una mirada más global de las prácticas que se ponen en juego en torno a una propuesta curricular específica y a su interrelación con la propuesta institucional y, más aún, con la cultura institucional en la cual se desenvuelven, construyen, reproducen y transforman estas prácticas.</p> <p><i>El acompañamiento como dispositivo.</i></p> <p>(Castañeda, 2005) afirma que el acompañamiento puede ser visto también como un dispositivo que favorece la formación concebida como “una práctica mediante la que se generan experiencias sociales e individuales, donde intervienen factores institucionales, las biografías y las trayectorias de los sujetos”.</p> <p><i>Gobernados por las condiciones de trabajo propias.</i></p> <p>Jiménez y Perales (2007) afirman que para los formadores las realidades están dadas. La distribución de las tareas y actividades institucionalmente aceptadas define prioridades y ajusta el tiempo de la relación con los aprendices en las jornadas de trabajo docente en las escuelas primarias. Otros cuestionamientos se centran en los antecedentes con los que llegan los profesores en formación y el curso de la carrera. Se refieren a la desarticulación entre los espacios curriculares a las dinámicas en éstos y a la intervención de otros docentes, su formación y la orientación que confieren a los cursos, pero sobre todo, enfatizan los cuestionamientos en torno a la aplicación o aplicabilidad de aquello que los estudiantes “deberían” saber.</p> <p><i>La relación con los tutores: tensiones y acuerdos</i></p> <p>Mercado (2013) afirma que el acompañamiento que realizan los formadores y comparten con el tutor no siempre es armónico. Implica tensiones, negociación, conflicto y colaboración.</p> <p><i>La tutoría</i></p> <p>Aguilera (2015) afirma que la tutoría realizada durante las prácticas intensivas es un mecanismo de formación capaz de romper con</p>

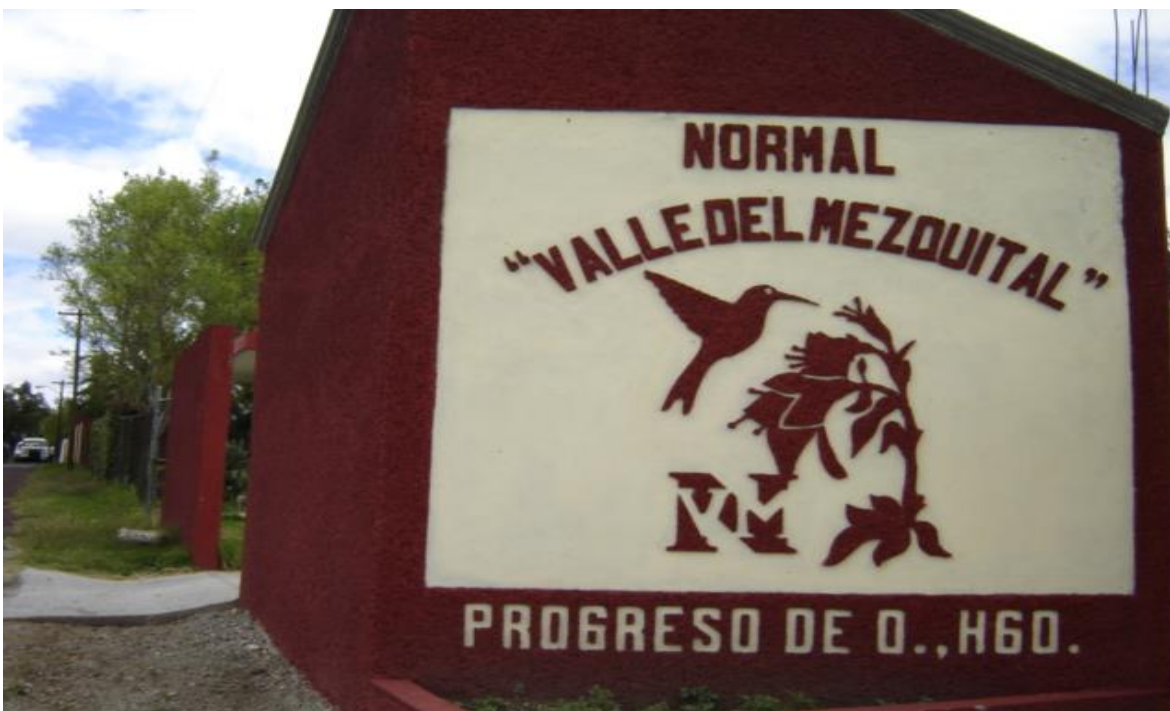
	<p>posturas subjetivadas e internalizadas de los profesores, pues en ella convergen percepciones de los otros, ajustes y prácticas desprendidas de esta experiencia, mismas que devienen en relaciones ya no instituyentes sino formativamente reconstituyentes.</p> <p>Buena parte de su naturaleza y características se derivan del hecho de que es algo que se produce en un contexto particular, como contexto de formación (Zabalza, 2016 p. 5).</p>
<p>Las actividades en la escuela normal: la planificación y la reflexión.</p>	<p><i>Prescripción y control.</i></p> <p>Mercado (2013) muestra cómo los formadores piensan que en la medida en que se planifica y se imaginan los escenarios posibles, se tendrá mayor control de la situación. Teniendo como soporte una racionalidad instrumental y tecnocrática, la escuela y en particular los formadores se preocupan por los resultados más que de los procesos, se afanan en que las cosas sigan un orden preestablecido, persigue que la práctica se mueva a un mismo ritmo y al compás que marca el docente.</p> <p><i>La planificación didáctica.</i></p> <p>Jiménez y Perales (2007) afirman que los asesores valoran, entre las competencias profesionales, la planeación como evidencia y condición necesaria para la realización del trabajo docente.</p> <p><i>La formación de profesionales reflexivos.</i></p> <p>Blanco (1999) recupera a Zeichner para dar cuenta de dos grandes concepciones sobre el practicum: a) un modelo derivado de la idea de la enseñanza como ciencia aplicada y que, por tanto, tiene como eje fundamental la aplicación de la teoría a la práctica; b) una nueva conceptualización que entiende que comprender y mejorar la propia enseñanza sólo puede derivarse del análisis de la misma en lugar de hacerlo sobre la enseñanza de otros (el practicum en la formación de profesionales reflexivos).</p>
<p>Responsabilidad, compromiso, confianza</p>	<p><i>Autorizados para formar y reformar.</i></p> <p>Jiménez y Perales (2007) afirman que para los asesores la formación es una responsabilidad compartida. Las tareas de base con los estudiantes suponen la orientación académica y la evaluación como dispositivos hacia la concreción de “prácticas profesionales”.</p>

Anexo 4. Fotos de la ENVM

Foto panorámica de la ENVM



Fachada principal de la ENVM



Explanada central



Módulos de aulas, biblioteca y auditorio

