



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***“El proceso de configuración de saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria”***

Tesis que para obtener el Grado de  
**Doctora en Educación**  
Presenta

**Zoila Rafael Ballesteros**

**Tutora: Dra. Etelvina Sandoval Flores**

## AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar agradeciendo a mi tutora, la Dra. Etelvina Sandoval Flores quien me acompañó en este camino de formación y me dio la oportunidad de aprender una nueva posibilidad metodológica en la investigación educativa la cual me dejó diversos aprendizajes. Gracias por exigirme y creer en mí incluso antes de conocerme, si no hubiera aceptado trabajar conmigo esto no estaría sucediendo. Fueron muchos los altibajos, pero de cada proyecto en los que participé con usted me llevo grandes experiencias. Aún me queda un largo camino por recorrer, valoro su acompañamiento y tenga por seguro que la tengo en alta estima.

Mi estimado Dr. Eduardo Mercado Cruz, cada una de tus lecturas, sugerencias y cuestionamientos estuvieron siempre presentes en la elaboración de este trabajo, agradezco y valoro mucho el tiempo que me regalaste, esas largas pláticas que a veces trascendieron lo académico y escucharon las angustias que uno vive en estos procesos de construcción de conocimiento. Existe un compromiso académico contigo, siempre me esforzaré por mejorar para que esto de la investigación siga siendo parte de mi vida cotidiana.

Dr. Inés Lozano Andrade, no sólo mi “formador” desde hace varios años en este camino de la investigación, sino también un gran amigo que por azares del destino coincidimos en un lugar, un tiempo y un proyecto. Gracias por confiar en mí, por darme la oportunidad de siempre “aprender de ti”, por escucharme, exigirme y reconfortarme cuando era necesario. Espero que la vida nos siga dando la oportunidad de continuar proyectos académicos que puedan trascender en este asunto de la formación de docentes y la escuela secundaria.

Dra. Edith Gutiérrez Álvarez gracias por compartir conmigo tus conocimientos, experiencias y por los aportes que hiciste a este trabajo, valoro el tiempo dedicado a la lectura de mi tesis, siempre con la preocupación de mejora.

Asimismo agradezco a los Doctores María Luisa Murga Meler, Arturo Ballesteros Leiner y Raúl Enrique Anzaldúa Arce por su disposición para apoyarme en este proceso, por aceptar ser mis lectores, por sus sugerencias y aportaciones para enriquecer esta investigación. Asumo el compromiso de esforzarme cada día para dejar huella de la formación recibida en la Universidad Pedagógica Nacional.

Finalmente quiero agradecer a una gran amiga con la que nunca hubiera imaginado compartir tantas experiencias personales, laborales y académicas, pero que el destino y el interés por aprender en este camino de la investigación nos llevó a iniciar una amistad, que estoy segura se fortalecerá día con día y durará para siempre. Gracias Dra. Maricruz Aguilera Moreno por siempre estar ahí, por todo tu apoyo, tanto emocional como académico, he aprendido mucho de ti, ¡eres una gran mujer! y estoy segura que has trascendido en la vida de muchas personas, más de lo que te imaginas.

## DEDICATORIAS

Dedico esta tesis a mi esposo Adrian Aguilera Aguilar quién ha creído en mí a veces más que yo, tenerte a mi lado y construir proyectos juntos nos ha permitido caminar de la mano, gracias por tu paciencia, tu amor y comprensión en todo este proceso, por tu apoyo incondicional y por apostarle a este mundo académico que nos ha permitido crecer como pareja y como familia. Vamos ahora a culminar tu proyecto, que también es el mío, ¡Te amo!

No puedo dejar de dedicar este esfuerzo intelectual a quién llegó a esta vida justo cuando iniciaba el Doctorado, sin pensarlo, formaste parte de este proyecto, estuviste siempre a mi lado acompañándome en la escritura de cada página de este documento. Perdón por todo el tiempo que te robé, por esos juegos que a veces no pudimos compartir, pero ahora sí: ¡Ya terminé mi tarea!, ¡Ya podemos jugar! Gracias por ser mi fuente de inspiración y espero que este logro pueda ser un ejemplo para ti y al igual que tus papis luches siempre por tus sueños. ¡Te amo Adriana Lizeth!

A mi familia: Gracias ¡Ya terminé la tesis! Papá, éste logro también es tuyo.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito indagar sobre el proceso de configuración de saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria. A través de un trabajo metodológico de corte etnográfico, analizamos las prácticas de los docentes que coordinan las asignaturas de Observación y Práctica en la Escuela Normal Superior de México. Estos espacios tienen el encargo de preparar a los futuros profesores para la práctica de la docencia en la escuela secundaria; por lo tanto, la tarea que enfrentan no es fácil y los obliga a configurar, resignificar y validar una serie de saberes docentes que les permitan orientar a los estudiantes en su preparación profesional. En este proceso los formadores se dan cuenta que los conocimientos y saberes que poseen no les alcanzan para llevar a cabo su labor y requieren de otros referentes para dar respuesta a la complejidad de la tarea. La trayectoria, la disciplina, la experiencia, la didáctica, la práctica, las interacciones con los otros, las condiciones contextuales, la cultura, son parte de estos referentes de los cuales los formadores echan mano para configurar aquellos saberes que requieren para ejercer una profesión para la cual, cabe señalar, no fueron preparados. Este proceso les implica también una formación para sí.

## ABSTRACT

The present research has as a main purpose to inquire on the origin and development of teacher trainers' knowledge to train secondary school student teachers. Through this ethnographic study, the teaching practices of Escuela Normal Superior de Mexico teacher trainers were observed and analyzed while they were in charge of the four-course subject called *Observation and Practice*. These are meant to prepare student teachers for their practice teaching in secondary schools but, since this task is not simple, these trainers are forced to adjust, resignify and prove their knowledge to train their students professionally. In this process, these educators realize their knowledge is not enough to carry out such a complex job as they were not professionally educated to become trainers, so they need to refer to other sources, such as their own life story, subject-knowledge, teaching experience and practice, knowledge of didactics and interaction with others, as well as the contextual conditions and cultural practices of the schools where their student teachers are. This process also involves becoming self-taught.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>RESUMEN</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>17</b>
1.1 Los referentes conceptuales de la investigación	17
1.1.1 El formador de docentes y los procesos de formación	18
1.1.2 Práctica docente	21
1.1.3 Saber docente	23
1.2 Marco metodológico	29
1.3 Sobre la escuela y las maestras del estudio	42
1.3.1 Las maestras del estudio	43
1.4 Los saberes de los formadores. Estado de la cuestión	48
1.4.1 Los formadores de formadores. Algunos aportes teóricos sobre su definición y sus saberes	48
1.4.2 Los saberes docentes configurados en la formación inicial	52
1.4.3 Los saberes de los formadores de educación básica	54
1.4.4 Los saberes de los formadores de docentes	56
<b>CAPÍTULO 2. PARA COMPRENDER LA TRAMA DE LOS SABERES DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO</b>	<b>59</b>
2.1 El plan de estudios 1999. Tensiones y demandas en la formación de maestros	60
2.1.1 Descentrar la mirada en la formación disciplinaria	67
2.1.2 Establecer el vínculo con la escuela secundaria	77

2.1.3 Fortalecer la formación pedagógica	83
2.1.4 Centrar la formación en la práctica	89
2.1.4.1 Los maestros de OPD	92
<b>CAPÍTULO 3. LA CONFIGURACIÓN DE SABERES DOCENTES PARA ATENDER EL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.</b>	<b>100</b>
3.1 Las demandas de OPD	101
3.1.1 Practicar la práctica	101
3.1.2 La reflexión de la práctica	115
3.1.2.1 La reflexión antes de la acción: el análisis previo	117
3.1.2.1 La reflexión para resignificar la práctica docente	129
3.1.3 El apoyo de los otros. El intercambio de conocimientos y experiencias en la formación de docentes	137
3.1.4 Atender las demandas de la escuela secundaria	143
<b>CAPÍTULO 4. LOS SABERES DOCENTES PUESTOS EN JUEGO. LA PREPARACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA LA PRÁCTICA</b>	<b>161</b>
4.1 Cómo promover en los normalistas el conocimiento de la disciplina	163
4.2 Sobre las técnicas, estrategias didácticas y recursos para la enseñanza.	179
4.2.1 Sobre los requisitos, uso y fundamentos de la planificación	181
4.2.2 Sobre las estrategias, técnicas, recursos y enfoques didácticos para la enseñanza	193
4.2.2.1 Las cosas “útiles” para la enseñanza: Sobre las técnicas y las estrategias didácticas	194
4.2.2.2 Sobre las prácticas demostrativas y el trabajo por proyectos	200
4.2.2.3 Sobre el enfoque de enseñanza y la metodología didáctica	206



4.2.2.4 Sobre el uso de los recursos tecnológicos en el aula.	214
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>228</b>
<b>FUENTES DE CONSULTA</b>	<b>239</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>251</b>
1. Archivo de campo	252
2. Relación de textos analíticos	256
3. Tabla I: Análisis de los registros de campo	257
4. Tabla II: Ejemplo de análisis de la información	262
5. Instrumento de análisis de la práctica	267
6. Ejemplo de organizador previo	269
7. Ejemplo: Planificación de Secuencia Didáctica	270
8. Plan de curso de la asignatura de OPD. Maestra Alicia	271

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en los formadores de maestros, específicamente en los saberes que construyen los docentes de la Escuela Normal Superior de México y los cuales ponen en juego para orientar la formación de los futuros profesores para la escuela secundaria. En México, llegar a ser formador se da de manera fortuita o coyuntural (Lozano, 2013), pues no existe una institución que tenga la encomienda de prepararlos para ejercer esta tarea, de tal manera que se ven en la necesidad de echar mano de todos aquellos referentes que poseen para desempeñar su nueva función.

Cuando inicié mi trabajo como formadora de docentes hace 15 años, la Escuela Normal Superior de México (ENSM) había enfrentado recientemente un cambio en su plan de estudios, que distaba de aquél en el que me había formado. Previamente, en 1996, como parte de la política educativa, se pretendía fortalecer a las escuelas normales del país a través de un programa de transformación, que entre otras pretensiones, contemplaba la modificación de los planes de estudio. En la ENSM este cambio sucedió en 1999, por lo que a mí llegada en el 2001, todavía estaban fuertes discusiones en torno a este nuevo modelo.

Especialmente me tocó presenciar debates en torno a la organización académica de las asignaturas de Observación y Práctica Docente, las cuales integraban el área de formación denominada de acercamiento a la práctica escolar. Estos espacios tenían la intención de desarrollar en los normalistas una serie de competencias didácticas para la enseñanza en la escuela secundaria (SEP, 2002); de esta manera, se incorporaban periodos de práctica que históricamente la Escuela Normal no había enfrentado de manera tan intensa.

Por lo tanto, una de las principales preocupaciones que encerraban las discusiones entre los formadores era cómo acercar a los estudiantes a la escuela secundaria y cómo éstos podían generar en sus alumnos el proceso de reflexión de la práctica. En este proceso, algunos formadores suelen recuperar las propias experiencias de trabajo en la escuela secundaria para tener algunos referentes

concretos que les permitieran tomar decisiones y encontrar el rumbo en la impartición de estas asignaturas.

Mi incorporación a la escuela normal me demandó de inmediato hacerme cargo de asignaturas que correspondían a este nuevo modelo curricular, en ese momento muchas dudas me acompañaron, me preguntaba ¿qué necesitaba saber para conducir dichas asignaturas? Finalmente, era la primera vez que tendría contacto con ellas. Los referentes más cercanos eran los conocimientos adquiridos durante mi formación profesional en la misma institución, donde ahora me desempeñaba como formadora, y se conjugaban con otros obtenidos en los estudios de posgrado que estaba concluyendo en ese mismo periodo. Eran dos programas que cursaba de forma paralela: la maestría en el campo de la Educación y una especialidad en Docencia Superior, sin embargo el temor siempre estaba presente. Me cuestionaba constantemente si los conocimientos que poseía me alcanzarían para enfrentar el nuevo reto.

La angustia, como menciona Honoré (1980), me motivó a indagar de manera más amplia sobre este plan de estudios, por ello mi tesis de maestría tuvo como tema central este nuevo modelo curricular. En definitiva, buscaba todas las herramientas posibles que me permitieran configurar los saberes necesarios para la docencia en este nivel.

Pocos años después comencé a hacerme cargo de las asignaturas de Observación y Práctica Docente, las cuales comenzaron a llamar mi atención. Esta tarea implicaba la realización de una serie de actividades académicas y administrativas que nadie me explicó, pero que se me exigían para conducir estos espacios. Al parecer, incorporarse laboralmente en el campo de la formación de docentes, era como colocarse un disfraz, una vez que llegas a él debes actuar como formador, pues se da por sentado que cuentas con los saberes suficientes para desempeñarte favorablemente en él. Pero ¿cuáles eran éstos? ¿Quién decide qué saberes debe poseer un formador para desempeñar su función? ¿Cómo se va formando el formador de profesores?

Estas preguntas me han acompañado por varios años y se fueron traduciendo en un interés de investigación que comenzó a tomar forma cuando me incorporé a los estudios de Doctorado, en donde comencé a centrar mi atención en estos sujetos. Fueron varios los momentos de construcción, deconstrucción y reconstrucción que me permitieron ir delimitando mi objeto de estudio sobre el proceso de configuración de los saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria.

Entiendo que la configuración de saberes docentes refiere a un proceso de aprendizaje en el que los formadores de profesores construyen un tipo de conocimiento que objetivan en su trabajo cotidiano. Este proceso de aprendizaje no sólo se da de manera personal o cognitiva (Tardif, 2004), también es resultado de una construcción colectiva que sucede en las interacciones cotidianas con los alumnos, el contexto, el currículo, los mismos colegas formadores, etc. El saber de los maestros representan el conocimiento que tienen sobre la enseñanza, el cual construyen en el ejercicio cotidiano de su profesión (Mercado, 2002).

Este tema, según reportan algunos estados del conocimiento (Vaillant, 2002; Messina, 1999 y Arredondo, 2007), ha estado ausente en el campo de la investigación educativa, sin embargo el trabajo del formador de formadores ha sido fuertemente criticado sin comprender las tramas que se entretajan dentro de él.

Elegí la etnografía como una opción metodológica que me permitiría adentrarme en ese mundo poco conocido para los autores, pero constantemente señalado: los formadores y la formación de docentes. La investigación se desarrolló en la Escuela Normal Superior de México durante los ciclos escolares 2010-2011<sup>1</sup>, 2011-2012 y 2012-2013. En el segundo semestre de los dos primeros ciclos escolares se llevó a cabo un trabajo exploratorio que me permitió comenzar a re-

---

<sup>1</sup> Durante los meses de marzo y abril del segundo semestre del ciclo escolar 2010-2011, se comenzó con el trabajo exploratorio, sin embargo por cuestiones de salud no se pudo continuar con la investigación, pero se retomó a partir del segundo semestre del ciclo escolar 2011-2012 en los meses de febrero a junio.

conocer el contexto de indagación, pues a pesar de laborar en la institución había cosas que no había mirado, por lo que era importante hacer de lo que para mí era cotidiano, algo extraño. El trabajo exploratorio me llevó a identificar quienes eran los formadores que participarían en el estudio, de tal forma que di seguimiento al trabajo que desarrollaban tres formadoras de las asignaturas de Observación y Práctica Docente (OPD) en tres especialidades: Español, Matemáticas y Biología.

Las preguntas centrales que me orientaron durante el trabajo de investigación fueron: ¿Cuáles son los procesos por los cuáles transita el formador de profesores para configurar sus saberes docentes? ¿Cuáles son los referentes que pone en juego para orientar la formación de profesores para la escuela secundaria? ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta en el acompañamiento a sus estudiantes para prepararlos para la práctica docente? ¿De qué manera los resuelve? Y ¿qué saberes construye de ese proceso?

Durante la investigación fue revelador encontrar cómo estos profesionistas se van conformando como formadores de docentes, cómo se van apropiando de ciertos lenguajes que a veces no eran comunes para todos, cómo van construyendo sus propias estrategias didácticas para orientar a los estudiantes normalistas, cómo buscan el acompañamiento de docentes más experimentados para solventar aquellos aspectos que su formación no les dio, cómo van configurando, reconstituyendo y validando los saberes docentes que necesitan para ser formadores de profesores de secundaria.

En este sentido, los docentes reconocen que el hecho de llegar a la escuela normal no los convierte en formadores y durante varios años pueden no ser conscientes de esto; que son eventos coyunturales los que los colocan en una posición reflexiva sobre su hacer cotidiano que les hace repensar su trabajo y darse cuenta que no sólo están ahí para enseñar un conocimiento disciplinario o pedagógico, sino que su trabajo es mucho más complejo, más aún cuando arriban a la conducción de asignaturas como OPD que requieren brindar otro tipo de acompañamiento a los estudiantes normalistas y que a veces rebasa lo

disciplinario o pedagógico, trascendiendo incluso a esferas personales de estos sujetos en formación.

Para muchos, es ahí donde resignifican su labor y hacen consciente la trascendencia de su trabajo docente, donde construyen y reconstruyen los saberes propios de la profesión. En palabras de Ferry (2002) y Honoré (1980), es cuando la angustia los mueve para buscar aquello que les hace falta para enfrentar su labor cotidiana, pero también donde se reconocen como sujetos sociales enmarcados en un contexto, una historia y una cultura institucional y donde comprenden que su labor no puede darse en solitario, sino que requieren también de la experiencia y la confrontación con los otros para poder alcanzar lo que Honoré (1980) llama la diferenciación.

Parte de estos hallazgos los iré exponiendo a lo largo de cuatro capítulos que conforman la tesis. El primer capítulo expone los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el trabajo de investigación, el proceso para arribar a la construcción del objeto de estudio, la manera cómo se interpretaron los datos y los obstáculos enfrentados en este camino. También se presenta el estado del conocimiento, el cual fue un referente y guía importante para la construcción del problema de investigación. Éste permitió dirigir la mirada hacia los formadores de formadores de secundaria como un vacío que existe en el campo de la investigación educativa.

El segundo capítulo denominado “Para comprender la trama de los saberes docentes en el contexto de la Escuela Normal Superior de México” pretende ubicar al lector en el contexto donde suceden las prácticas de los formadores de docentes, describo algunas características del currículo actual y de las demandas que hace para la formación de profesores de secundaria. Asimismo describo algunos rasgos socio-históricos, culturales y políticos, que a pesar de las reformas curriculares, van dejando huella en los saberes de los docentes de la escuela normal. Éstos suelen estar presentes en los discursos, peticiones y

recomendaciones que se hacen a los estudiantes normalistas para su futura actuación en la escuela secundaria.

Este capítulo me permitió comprender parte de las construcciones que los sujetos tienen sobre la formación de docentes y cómo éstas inciden de manera particular en algunos de los problemas que enfrenta la escuela normal para cubrir las asignaturas de OPD, pues las demandas que emergen de estos espacios no fueron parte, durante mucho tiempo, de la formación de maestros de secundaria.

El tercer capítulo describe analíticamente parte de los procesos de aprendizaje en los cuales los formadores se han involucrado para configurar los saberes docentes, que les permiten responder a las demandas cotidianas en el campo de la formación de profesores de secundaria, particularmente para acercar a los estudiantes a la práctica, para promover la reflexión de la misma y para responder a las demandas de la escuela secundaria. En este proceso de configuración de saberes docentes, el acompañamiento de los otros es un referente valioso complementado con otros elementos adquiridos a través de diversos espacios formativos y que se van incorporando a lo largo de la trayectoria profesional.

El cuarto capítulo reconstruye, a partir de las descripciones analíticas, los saberes docentes de los formadores puestos en juego y que son resultado del trabajo cotidiano realizado en la escuela normal. Estos saberes sustentan las estrategias didácticas, sugerencias y recomendaciones dadas a los estudiantes para el trabajo docente.

Este capítulo se centra en analizar cómo las maestras guían a sus estudiantes en la preparación de sus jornadas de práctica y cómo durante este proceso promueven en los estudiantes varios aspectos que consideran importantes para su formación, como por ejemplo el dominio del conocimiento disciplinar, el diseño de situaciones didácticas, el uso de recursos didácticos y la aplicación de los enfoques didácticos prescritos en los planes y programas de estudio de la escuela secundaria.

Finalmente, presento las conclusiones a las que llegué después de la realización de todo el proceso investigativo, en las cuales destaco que el trabajo cotidiano que enfrentan los docentes de la escuela normal es un elemento formativo importante que les permite ir comprendiendo los significados que implica preparar profesionalmente a los futuros profesores para la escuela secundaria, sin embargo darse cuenta de la complejidad de su labor puede no suceder de forma inmediata, sobre todo para aquellos que no tienen una formación normalista previa.

Por lo tanto, a veces se colocan como un docente más que cumple la función de enseñar un conocimiento disciplinario desvinculado del contexto en el que se está formando y para el cual está preparando al estudiante normalista. Son diferentes los eventos que les permiten ir haciendo consciente la trascendencia de su labor y es ahí donde comienzan a valorar si lo que saben les alcanza o no para continuar formando profesores de secundaria.

La conducción de asignaturas que vinculan al estudiante con su futuro campo laboral es un espacio formativo importante para los formadores, pues en éste comienzan a valorar los saberes que poseen, pero también configuran nuevos y validan otros, por lo tanto enfrentan un proceso continuo de aprendizaje tanto personal como colectivo a través del cual integran una serie de referentes (pedagógicos, curriculares, contextuales, históricos, políticos, de la práctica, etc.) que le son necesarios para comprender, orientar y enfrentar las tensiones que surgen durante el trabajo docente. Es en este proceso donde se reconstituyen también como formadores de formadores.



## **CAPÍTULO 1. EL ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

Este primer capítulo tiene el propósito de explicar los principales ejes conceptuales que orientaron el trabajo de investigación y fueron la base para analizar el proceso de configuración de los saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria.

Asimismo, con base en estos referentes teóricos, se pudo describir las prácticas y reconstruir algunos de los saberes puestos en juego para orientar a los estudiantes normalistas en su preparación para la práctica de la enseñanza en el marco de las actividades y contenidos de la asignatura de Observación y Práctica Docente, la cual tiene un papel importante en el currículo actual de la escuela normal y que ha obligado a la institución a vincularse con la escuela secundaria de una manera distinta.

Se explica la metodología elegida para desarrollar el trabajo de campo y su pertinencia para la investigación, el proceso de análisis que se siguió con el material empírico y que permitió construir el objeto de estudio como resultado de la realización del proceso investigativo.

### **1.1 Los referentes conceptuales de la investigación**

En todo proceso de investigación se parte de ciertas nociones conceptuales que orientan el mismo. El acompañamiento teórico permite rebasar las interpretaciones de sentido común o los juicios de valor y sustentar el análisis del material empírico sin que éste se convierta en una camisa de fuerza que limite la comprensión de los fenómenos estudiados o bien sesgue la investigación (Rockwell, 2009).

Entre las nociones conceptuales que permitieron analizar e interpretar de manera más amplia el objeto de estudio, destacan los conceptos de formador de docentes y formación, práctica y saberes docentes.

Estos referentes fueron la base para comprender la manera en la que el formador se va apropiando de los saberes docentes necesarios para desempeñar su labor, los diferentes procesos formativos en los que se incorpora y enfrenta, a veces sin querer, en el trabajo cotidiano y que se convierten en un insumo importante para desarrollar su labor en la escuela normal. Bajo esta lupa, también se logró mirar a los sujetos, no como entes aislados sino como resultado de un proceso histórico y social, inmersos en un mundo de significados compartidos y construidos intersubjetivamente. A continuación explicamos cada uno de ellos.

### **1.1.1 El formador de docentes y los procesos de formación**

Al hablar del formador de docentes nos sumergimos en un campo poco explorado en el ámbito de la investigación educativa. Algunos autores como Beillerot (1998) lo conciben como un profesional con la encomienda de orientar un proceso de formación inicial para la docencia o de formación continua para aquellos que están en ejercicio. Gorodokin (2005) coincide en que su labor se distingue por preparar a un grupo de sujetos para la enseñanza.

En México, como en otros países, estos profesionales no reciben una preparación específica para desempeñar su función, por lo que su llegada a este campo se da de manera circunstancial o coyuntural (Lozano, 2013) y se ve en la necesidad de formarse dentro de la práctica misma (Sandoval, 2009) a partir de las demandas que va enfrentando cotidianamente. Lozano afirma que los diferentes procesos formativos en los cuales se incorpora el formador, sean estos formales o informales o de carácter autónomo o heterónimo<sup>2</sup>, son una fuente importante para configurar aquellos saberes que requiere para guiar su acción.

---

<sup>2</sup> Para Lozano (2013) los procesos heterónomos formales son aquellos que se dan generalmente en la formación profesional y se dan principalmente en una institución en la que se impone un currículo que no está vinculado a los intereses del sujeto que se forma, sino en la necesidad de aprender lo que necesita para ejercer una profesión.

Los procesos autónomos formales se dan cuando, en el papel de estudiante se tiene interés por aprender lo que el currículo formal le oferta pues considera que eso que está aprendiendo le es útil para ejercer su profesión. No obstante, el autor advierte que esto se da principalmente cuando el

En el caso de la presente investigación, los formadores de la Escuela Normal Superior de México son sujetos que comparten diferentes perfiles profesionales, algunos son de origen normalista, otros universitarios, o bien con ambos tipos de preparación; por lo tanto, su llegada al campo de la formación de docentes, no necesariamente estuvo acompañada de los mismos códigos de lenguaje compartidos en ese contexto, tampoco contaban con la claridad suficiente respecto a la función a desempeñar, lo anterior fue una consideración importante en este estudio pues permitía poner mayor atención en los diferentes procesos en los cuales se vieron inmersos los formadores para iniciarse en esta tarea y posteriormente en la conducción de las asignaturas de Observación y Práctica Docente, donde la práctica se convierte en el motor de la formación para preparar a los futuros profesores para la enseñanza en la escuela secundaria.

Esto permitió comprender que la interacción con los otros era una fuente importante de formación para el docente de la escuela normal, ya que a través de ella lograba comunicar, escuchar y confrontar sus propios conocimientos, saberes y concepciones del mundo; por lo tanto, se encontraba en un proceso continuo de aprendizaje, de construcción y reconstrucción de sus propios saberes y significados en torno a la preparación de profesores. Este proceso fue analizado teóricamente desde la noción de interexperiencia planteada por Honoré (1980). Para el autor, la formación no puede darse en solitario, más bien en el plano de la

---

sujeto en formación es consciente de las necesidades que tiene y busca espacios formales para subsanarlos.

Por otra parte los procesos heterónomos informales no se dan en la escuela sino a través de eventos coyunturales y experiencias que lo llevan a buscar soluciones a los problemas que no puede resolver pero que lo obligan a sobrevivir en la institución en la que se desempeña profesionalmente.

Finalmente cuando habla de los procesos autónomos informales menciona que son también situaciones circunstanciales que vive el sujeto pero que las recapitaliza y las vuelve significativas para su formación. Dice el autor que este tipo de procesos se presentan en momentos de angustia (concepto que retoma de Honoré, 1980) que mueven al sujeto a resolver la necesidad que enfrentan. Pero a diferencia del proceso heterónimo informal, en este caso la angustia provoca en el sujeto la reflexión y cambios de esquemas de significación y no a la acomodación.

confrontación con el otro, es decir: “[...] cada uno tiene una experiencia de la experiencia del otro y de la interexperiencia [...]” (p. 34). Es a partir de esta relación que el sujeto tiene la posibilidad de mirarse a sí mismo; por lo tanto, la interexperiencia es el resultado de un proceso intersubjetivo cotidiano y “la formación es un proceso que va de una experiencia a su elucidación en común, de una originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un reconocimiento recíproco” (Lhotellier, 1974, en Honoré, 1980, p. 34). Desde esta perspectiva, entendemos que ésta última sucede día con día; es buscada y perseguida (Ferry, 2002), pocas veces impuesta, y por ello se vuelve en el motor de búsqueda a través del cual el formador puede alcanzar la diferenciación<sup>3</sup>.

En este proceso intersubjetivo subyacen contradicciones y tensiones que hacen más compleja la trama, en consecuencia cuando el formador se integra a la escuela normal, inicia con este proceso de apropiación de los saberes locales, de aquellos construidos cultural e históricamente y que lo identifican como parte de una comunidad escolar, pero en tanto que son sujetos reflexivos, también van construyendo los propios a partir de las nuevas necesidades enfrentadas.

Sobre estas nociones, se trató de analizar parte de los procesos de configuración de los saberes docentes de los formadores de esta investigación, entendiendo que sus trayectorias profesionales, el trabajo cotidiano y las interacciones con los otros, son fuentes de conocimiento importantes de sus saberes, de su práctica docente y a la vez les permiten responder a las necesidades del trabajo cotidiano.

---

<sup>3</sup> La diferenciación dice Honoré (1980) sucede cuando dos cosas parecidas llegan a ser diferentes, por lo que en el proceso de formación esto sucede cuando entre los elementos comunes que dan identidad a varios sujetos, se marcan las diferencias que los hacen distintos. “Es la diferenciación la que permite ver en la diversidad de las comunidades, diferencias cuya afirmación es también afirmación de su identidad en el fenómeno humano. La pertenencia a una comunidad está ligada al reconocimiento de esta comunidad. La no-diferenciación equivale a la separación y a la discriminación” (p. 115).

De esta manera, la formación y práctica docente son dos conceptos imbricados en esta investigación y guardan una relación estrecha entre lo que los formadores, saben y hacen, interpretan y reinterpretan, aprenden, desaprenden y reaprenden acerca de cómo formar a un futuro profesor de secundaria en un contexto escolar específico y en una asignatura en la cual formar desde la práctica trasciende las demandas curriculares.

### **1.1.2 Práctica docente**

Llevar a cabo el proceso de investigación desde una perspectiva etnográfica implicaba adentrarse al trabajo cotidiano de los formadores de profesores en la escuela normal, por lo tanto requirió comprender que el trabajo docente no es lineal, más bien se mueve en un escenario complejo que demanda al formador reconstruirse como sujeto de manera constante. En este sentido, la práctica docente encierra una serie de resultados de ese proceso de construcción particular del sujeto (profesor) que la vive, la recrea y la transforma en el contexto escolar.

Para Fierro, et. al (1999), la práctica docente se mueve en una compleja trama de significados y relaciones que permiten al profesor establecer nuevos vínculos con otras personas y otros contextos, mismos que influyen de manera notable en su trabajo. Estas interacciones le permiten además, construir su propuesta pedagógica (Tlaseca, 1999, en Camacho, 2002), a través de la cual objetiva sus ideas, creencias y saberes sobre la docencia en su hacer y ser docente. Particularmente, cuando nos referimos al formador de docentes, la construcción de esta propuesta pedagógica resulta mucho más compleja, pues se inserta en un campo laboral a veces poco conocido para él.

Para el desarrollo de esta investigación fue necesario recuperar el concepto de práctica docente en dos sentidos: el primero, en el marco del trabajo de los formadores en la escuela normal; el segundo, en el contexto de la asignatura de OPD en el cual la práctica es el dispositivo de acercamiento de los estudiantes normalistas a la realidad escolar y de donde adquieren las experiencias,

conocimientos y saberes necesarios para la enseñanza. De esta manera, la connotación de la práctica se vuelve aún más compleja, pues ambos implican procesos de aprendizaje a través de los cuales se da un intercambio constante de significados, conocimientos, creencias, saberes y experiencias sobre y para la enseñanza.

En el análisis de las prácticas de los formadores, era común encontrar una serie de recomendaciones que condensaban algunos saberes sedimentados y otros que respondían a las necesidades actuales para ejercer la enseñanza en la escuela secundaria. Por lo tanto, entendimos que los saberes no pueden concebirse como estáticos. Al contrario, se encuentran constantemente alimentados de las experiencias cotidianas emergidas de las prácticas de los normalistas en la escuela secundaria, así como de las demandas que los tutores y autoridades escolares hacen a los normalistas. A decir de Heller (1977), el hombre necesita de ciertos saberes para poder desenvolverse y existir en el contexto al que pertenece, pues van cambiando de acuerdo con el momento y el lugar en el que se encuentre y representan “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad” (p. 317).

En esta trama compleja de relaciones, el concepto de cultura escolar sale a flote para comprender que estas prácticas docentes están atravesadas por una serie de símbolos y significados que dan sentido al quehacer educativo. Por lo tanto, no puede analizarse lo que el sujeto hace y dice en solitario, en lo individual, sino en el marco de un contexto más amplio, en el cual los lenguajes representan códigos comunes que los identifican y les dan sentido de pertenencia a una cultura que representa, en palabras de Geertz (1997):

“un entramado de significaciones históricamente transmitidos incorporados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en forma simbólica por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes acerca de la vida; es también esa

urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción” (p. 88).

Para Davini (1995), en el campo de la formación de docentes, se suman un conjunto de tradiciones que integran distintas concepciones y acciones construidas por los formadores a lo largo del tiempo, las cuales se institucionalizan e incorporan en las prácticas y la conciencia misma de los docentes. Estas configuraciones constituyen, por tanto, distintas miradas epistemológicas, saberes, conocimientos, tradiciones, rituales y valores, etc., sobre el proceso educativo y prevalecen en los formadores permeando en el diseño y desarrollo de las actividades que orientan sus prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria.

Como menciona Villoro (1989), gran parte de nuestros saberes se fundan en el conocimiento de los otros. “Nuestro saber cotidiano se va construyendo a través del enlace de nuestras propias experiencias con el testimonio de las ajenas [...] no sólo el saber, también el conocer supone una actividad comunitaria” (p. 216). Para el autor, es en la práctica donde se fundan los saberes y ésta no se refiere a toda actividad humana sino sólo a aquella dirigida por fines conscientes, es entonces una actividad intencional generadora de conocimiento. En este sentido, cuando una práctica es “acertada” o “exitosa” es porque la creencia que la guía es verdadera. De esta manera, subyace el concepto central presente en el desarrollo de esta investigación: saber docente, del cual nos ocuparemos a continuación.

### **1.1.3 Saber docente**

Heller (1977) afirma que cuando el particular cambia de ambiente, comienza a enfrentarse a nuevas tareas y debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres y luchar durante toda la vida contra la dureza del mundo. Esto significa, en palabras de la autora, que el hombre no sólo debe aprender a manipular las costumbres y las instituciones para moverse en ese ambiente, sino también para conservarse a sí mismo y a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, otros hombres y estratos.

En un escenario complejo como el que describe Heller, colocamos al formador para analizar el proceso de configuración de sus saberes docentes, en tanto que su llegada al campo de la formación de profesores no fue necesariamente planeada, sin embargo ha estado inmerso en un proceso formativo constante que le permite incorporar los referentes necesarios para desempeñar su labor de la mejor manera posible.

Sobre esta idea, Rockwell y Mercado (1988) coinciden en que el saber docente implica múltiples aprendizajes que rebasan los contenidos y las teorías pedagógicas; éstos integran una serie de elementos mucho más sutiles que implican sentimientos, actitudes, creencias, valores y prácticas entrecruzados con el trabajo intelectual. Todo saber, menciona Heller (1977), contempla un “saber qué” y un “saber cómo”, imbricados en un proceso dialéctico en la medida en que “el saber qué” es, en el plano de la vida cotidiana, una preparación para el “saber cómo” y, viceversa, el “saber cómo” es el estadio preliminar del “saber qué” (p. 319).

Ante esta relación, la autora reconoce que el saber cotidiano contiene de alguna manera un saber científico orientador de la acción cotidiana, o bien guía del saber práctico. Por lo tanto, un saber se nutre tanto de los conocimientos construidos en el hacer cotidiano como de las creencias que se transmiten principalmente a través de las generaciones adultas y de los conocimientos que la ciencia va produciendo y que son tomados por los sujetos a través de diferentes fuentes. “La adquisición de informaciones científicas y su englobamiento en el saber cotidiano no son sólo consecuencia de la curiosidad y del interés. Hay ambientes sociales que exigen la posesión de estas informaciones, en cuanto forman parte simplemente de su cultura” (Heller, 1977, p. 323).

Para Villoro (1989), los saberes que guían en la vida cotidiana y los que él denomina más complejos (porque tienen componentes científicos), se basan en



razones objetivas compartidas por los sujetos denominados epistémicos<sup>4</sup>, quienes se desenvuelven dentro de una comunidad con los mismos códigos de lenguaje, las mismas creencias y los mismos saberes que dan identidad y pertenencia a una comunidad y no a otras.

Con base en los planteamientos de Heller y Villoro, se puede entender que los saberes docentes, si bien tienen un fundamento científico, también están permeados por la propia cultura de la institución donde los profesores laboran. Éstos se adquieren en la práctica cotidiana a través de la socialización con los propios compañeros de trabajo o incluso por un proceso educativo (especialmente los egresados de una escuela normal) que se encarga de transmitir los saberes necesarios para pertenecer a esa comunidad.

En este sentido, Tardif (2004) afirma que los saberes de los profesores tienen un origen social en la medida en que se comparten entre un grupo de agentes y es el resultado de una negociación entre diversos grupos.

“El saber de los docentes es social porque es un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en el que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su ‘conciencia práctica’” (p. 13).

Desde estos referentes, se comprendió que el saber de los maestros no tiene un origen único, más bien proviene de fuentes variadas, son pluriculturales, históricos y socialmente construidos (Mercado, 2002), de tal manera que si el acto educativo es un hecho social y el profesor un sujeto también social e histórico, posee una serie de saberes construidos incluso antes de su formación profesional. Las experiencias obtenidas en los diferentes escenarios donde se mueve el formador

---

<sup>4</sup> Para Villoro (1989) el sujeto epistémico es un sujeto posible de conocimiento, un individuo empírico que forma parte de una historia en la cual se comparten razones y creencias.

derivan en la configuración de saberes objetivados en sus prácticas docentes cotidianas.

Tardif (2004) alude a que el origen del saber de los profesores no puede comprenderse si no están en estrecha relación con lo que son, piensan, dicen y hacen en los espacios cotidianos de trabajo. De esta manera no se puede ubicar al saber sólo como una cuestión cognitiva, representada mentalmente por el docente y traducida a una práctica de enseñanza; o bien, como una imposición desde la cultura dominante y reproducida por los profesores; por el contrario, el saber es social pues implica al sujeto (en este caso al formador) en relación con los otros en un contexto laboral, “contiene conocimientos y un saber-hacer cuyo origen social es patente” (p. 15).

Según el autor, los saberes docentes implican un proceso de formación, de adquisición y de aprendizaje. Estos pueden ser disciplinares, curriculares y experienciales. Los saberes disciplinares son adquiridos en la formación profesional a través de diversos campos del conocimiento; los curriculares se construyen a partir del contacto cotidiano del docente con los planes y programas de estudio que orientan el proceso de enseñanza; y los experienciales los construye el docente en la práctica educativa cotidiana al desarrollar su función en un contexto específico de trabajo. Todos se incorporan en forma de hábitos, habilidades de un saber-hacer y deber ser y son denominados por el autor como saberes prácticos.

Al respecto Mercado (2013) afirma que:

“los saberes se solidifican en la medida en que se ponen en juego en el transcurso de la práctica docente, que el saber de los maestros se va construyendo a partir de que se experimentan situaciones nuevas y/o repetitivas, que los saberes se ligan a la experiencia porque aparecen como el resultado sintético de la historia en la práctica docente de cada uno de los maestros” (p. 61).

En el desarrollo de esta investigación encontramos que parte de los saberes que poseen los formadores fueron adquiridos a partir de las actividades implementadas cotidianamente en el aula, las cuales traen consigo resultados favorables. Por ello, los saberes construidos a su vez se fundamentan con base en los “buenos resultados que obtienen”; éstos son socializados con sus colegas formadores o bien con los alumnos normalistas para que puedan ser aplicados en la escuela secundaria. Esos saberes no tienen sólo un componente experiencial, sino también científico y social como ya lo anunciaba Villoro (1989) y Heller (1977), en la medida en que los formadores cuentan con una preparación profesional puesta en juego en el contexto de trabajo.

Rafael (2013), Tardif (2004) y Porlán y Rivero (1998) coinciden en afirmar que los saberes más valorados por los formadores son justamente aquellos derivados de las experiencias exitosas dentro del aula, pues constituyen el fundamento de la práctica. Porlán y Rivero los denominan informales y suelen ser compartidos comúnmente entre los docentes en el trabajo cotidiano, sin embargo pueden convertirse en obstáculos epistemológicos al aparecer como verdades presentes en la práctica y pueden estar impregnados de vicios que hacen más difícil su modificación. De esta manera, el concepto de dialogicidad del saber referido por Mercado (2002) cobró sentido en esta investigación, pues fue un referente clave para comprender el origen de algunos de los saberes docentes de los formadores y para analizar de manera más amplia su socialización con los estudiantes normalistas como un conocimiento validado para ser puesto en juego y alcanzar el éxito en sus prácticas docentes en la escuela secundaria.

A la luz de los referentes teóricos podemos concluir que el proceso de configuración de saberes docentes está asociado con un proceso de aprendizaje del cual el profesor construye un conjunto de conocimientos derivados de diversas experiencias, producto de su trayectoria personal y profesional. Este aprendizaje se va consolidando y resignificando en el contexto cotidiano del trabajo.

Estas experiencias son de diferente tipo; por ejemplo, académicas, laborales, interexperienciales, por mencionar algunas. Los saberes representan ese conjunto de conocimientos que el docente construye a lo largo de la vida y los moviliza y actualiza en la medida en que se necesitan para afrontar una tarea, en este caso formativa. Los saberes están permeados por conocimientos científicos, creencias y experiencias que van creando significados compartidos socialmente, orientando y validando la práctica educativa de los profesores en un contexto y en un tiempo.

En resumen, los saberes son sociales porque se comparten entre los diferentes agentes de una misma organización, donde hay formaciones y experiencias comunes que van dando sentido al hacer cotidiano en la tarea de educar y se ven objetivados a través de las relaciones complejas entre el docente y sus alumnos; de esta manera, también son contextuales y temporales en la medida en que el contexto y sus demandas obligan al docente a cambiar y a desarrollar nuevos saberes para atender las necesidades de su trabajo cotidiano, pero también incorporan nuevos elementos para responder tanto a las exigencias de la propia evolución del conocimiento (disciplinar y pedagógico) como de las mismas sociedades, personas, etc.

Estos factores marcan ciertas pautas al formador para reorientar sus prácticas, sus estrategias de enseñanza. En palabras de Honoré (1980), el sujeto va evolucionando o bien se va formando en las distintas esferas que lo conforman (personales, profesionales, entre otras).

No obstante, si bien los saberes se movilizan y reconfiguran con el paso del tiempo, también conservan reminiscencias del pasado que seguirán permeando en la práctica educativa, quizá ya no en el mismo nivel de importancia, pues el conocimiento avanza, las teorías pedagógicas evolucionan, los enfoques de formación cambian, incluso las políticas educativas se mueven en intereses distintos. A decir de Tardif (2004): “en el campo de la pedagogía lo que antes era ‘verdadero’, ‘útil’ y ‘bueno’, hoy ya no lo es...” (p. 17).

## 1.2 Marco metodológico

Construir un camino para hacer investigación no ha sido una tarea fácil, mirar el objeto desde la complejidad, ha requerido la confrontación de los propios esquemas de pensamiento, ha implicado aprender, desaprender y reaprender en el proceso. En palabras de Achilli (2005), la propia “flexibilidad y simultaneidad recursiva entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual, los hace más complejos y complicados. Más cargados de decisiones y de contradicciones que se van generando y mezclando, a veces confusamente” (p. 84). No obstante comenzar a buscar los hilos entre la madeja, permitió ir trazando el camino a seguir, que con base en los planteamientos teóricos y metodológicos fueron cobrando sentido para interpretar el material empírico el cual en inicios pareciera que no había manera de cómo adentrarse a él. Como menciona Rockwell (2009), el objeto de estudio no es el referente empírico sino es el producto que se obtiene del proceso de análisis de ese referente obtenido en la localidad particular donde se realiza el estudio; es el resultado de “una serie de narraciones y descripciones organizadas de tal manera que muestren ciertas relaciones de un entramado real que siempre será más complejo” (p. 75).

En este sentido la recursividad entre el material empírico y teórico permitió ir trazando la ruta en el análisis y la interpretación de los significados que estaban ahí y había que desvelarlos para ir problematizando y a la vez distanciarse de los prejuicios con los que se parten, a veces sin querer y de esta manera, sin negar la subjetividad, como menciona Rockwell (2009), ir repensando las maneras de llevar a cabo el análisis y la organización de las descripciones que apuntalaran a la delimitación del objeto de estudio como el resultado de las “múltiples construcciones teóricas-empíricas” (Achilli, 2005). De esta manera, en esta segunda parte del capítulo, expongo el camino recorrido que llevó a la construcción del objeto de estudio acerca del proceso de configuración de los saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior de México, por ser la institución pionera en la formación de docentes de secundaria desde hace más de 70 años, además se encuentra ubicada en la Ciudad de México, lo cual era un elemento factible para poder realizar el trabajo de campo. Se centró la mirada en los formadores que coordinan las asignaturas de Observación y Práctica Docente, las cuales corresponden a espacios curriculares que pretenden acercar a los estudiantes al escenario concreto donde se desarrollarán profesionalmente. La intención formativa de estas asignaturas es que los normalistas experimenten la práctica docente y desarrollen las habilidades necesarias para la enseñanza.

Mi experiencia laborando en la escuela normal, me permitía comprender que ésta era una asignatura compleja pues históricamente la práctica no había ocupado un lugar tan importante en el currículo de la ENSM sino hasta el año de 1999 con la implementación de un nuevo plan de estudios que la coloca en el centro de la formación, por lo tanto no todos los docentes de la escuela normal han estado dispuestos a hacerse cargo de ella, sin embargo era un espacio en el cual se condensaban una serie de significados en torno a lo que debe ser, saber y saber hacer un profesor de secundaria en el campo de la enseñanza.

De esta manera se inició con el trabajo exploratorio con el propósito de identificar aquellos elementos que llevarían a definir tanto a los sujetos como los eventos a observar, se comenzó a indagar quiénes eran los docentes a cargo de OPD, sus años de servicio tanto en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) como impartiendo la materia; se realizaron entrevistas y charlas informales con algunos de los profesores con el propósito de conocer un poco más sobre lo que para ellos les ha implicado formar profesores de secundaria y especialmente en la asignatura en cuestión. Esta primera fase se llevó a cabo en dos periodos que contemplaron los meses de febrero a abril de 2011 y posteriormente de febrero a junio de 2012.

Con el propósito de comprender con mayor claridad lo que sucede alrededor de las asignaturas de OPD, entrevisté a la profesora que en el momento en que se

llevó a cabo la investigación, fungía como Jefa de la División de Licenciaturas. Dentro de sus funciones se encontraba la organización de los horarios escolares en conjunto con los coordinadores de cada una de las especialidades que oferta la ENSM, por lo tanto contaba con la experiencia y el conocimiento de los problemas que emergían en el proceso de asignación de los docentes de las asignaturas de OPD y la manera cómo se resuelven.

Por otra parte, se entrevistó a una docente que durante un ciclo escolar, fue asignada por las autoridades de la ENSM como coordinadora del colegio del área de acercamiento a la práctica. Este colegio estaba conformado por todos los docentes que impartían las asignaturas de OPD, los cuales se reunían una vez a la semana con el propósito de analizar las demandas académicas que traía consigo la conducción de estos espacios, asimismo, tenían la encomienda de construir una serie de instrumentos que permitieran evaluar las prácticas de los estudiantes en la escuela secundaria. La entrevista tuvo la intención de recuperar la experiencia de la maestra al coordinar este trabajo, los problemas que los profesores de OPD enfrentaban con los estudiantes en las jornadas de práctica y los significados que se compartían en torno a la formación y la práctica del futuro docente.

Los ejes orientadores para ambas entrevistas fueron: la formación profesional y trayectoria académica, los procesos de distribución de las asignaturas de OPD en cada especialidad, las dificultades existentes para asignar a los docentes que coordinan estos espacios, los temas abordados en las sesiones de trabajo colegiado, la disposición de los docentes para participar en ellas, los productos obtenidos de estos trabajos, los procesos de formación implementados desde la escuela para atender estas asignaturas.

Durante el desarrollo del trabajo exploratorio, se realizaba de manera paralela la lectura de textos sobre la historia de la ENSM, sin embargo durante el análisis de estos documentos, quedaban algunas dudas que no podía resolver desde la literatura, por lo tanto se tomó la decisión de entrevistar a dos profesores adscritos

a dos especialidades distintas (Pedagogía e Historia) quienes cuentan con una larga trayectoria académica, pero que han tenido el interés común de indagar sobre la historia de la institución y han escrito algunos textos sobre el tema. Los ejes que orientaron las entrevistas fueron sobre: la formación académica, la trayectoria profesional, las diferentes miradas que han permeado la formación de docentes a través del tiempo, los planes de estudio, los problemas que ha vivido la escuela normal a lo largo de su historia y algunas de las producciones que han hecho sobre la ENSM.

Uno de los docentes entrevistados (adscrito a la especialidad de historia), comentó su participación en la elaboración de un Archivo Histórico Oral que concentraba 22 entrevistas realizadas en el 2007 a diferentes profesores que fueron formados en la ENSM, algunos de ellos se desempeñaban como formadores y otros eran jubilados ya del campo de la docencia. Este archivo pretendía reconstruir un periodo histórico de la escuela normal desde la voz de sus actores, la información obtenida fue valiosa para esta investigación, permitió recuperar tanto las experiencias formativas que enfrentaron los entrevistados, como algunas descripciones acerca de las prácticas de sus formadores y los significados que se compartían en torno a la formación de docentes de secundaria.

Asimismo, se observaron a dos profesoras que en ese momento coordinaban las asignaturas de OPD, se trató de anotar todo aquello que las maestras llevaban a cabo en el curso, la manera cómo dirigían a los estudiantes, las tareas encomendadas, las dificultades enfrentadas para atender las necesidades de los normalistas, etc. Se registró aquello del contexto que parecía importante y que antes no se había mirado; se trató de hacer de lo cotidiano algo extraño.

Un aspecto importante que se comprendió durante el trabajo exploratorio fue que, a pesar de ser parte de la institución, cuando se trata de adentrarse al trabajo cotidiano de los docentes dentro de sus aulas, no todos están dispuestos a ser observados. Cuando se tuvo el primer acercamiento con los formadores de OPD y se les explicó la intención de realizar el estudio, algunos profesores se mostraron



renuentes en participar. Su resistencia la demostraban demorando la cita para la primera entrevista, otros mencionaban que para ellos era más fácil contestar un cuestionario impreso o bien enviarlo a su correo electrónico para resolverlo desde casa; afirmaban tener en la escuela normal varias actividades a realizar, por lo tanto no contaban con las condiciones para dialogar a través de una entrevista; algunos otros se habían incorporado a la institución y vivían su primer año o semestre de experiencia coordinando la asignatura, esto hacía que se mostraban cautelosos y nerviosos con la información proporcionada y con poca disposición a participar argumentando que apenas se iniciaban en esta tarea de la formación de maestros y contaban con pocas horas en la escuela normal, de tal forma que “salían corriendo” de la institución para llegar a tiempo a la escuela secundaria donde también trabajaban y por tal motivo les sería difícil colaborar con la investigación.

Al ser parte de la Escuela Normal donde llevaba a cabo la investigación, se sabía que la asignatura de OPD no era la más solicitada por los docentes de la escuela normal pues implicaba un fuerte trabajo académico y de gestión en las escuelas secundarias; conforme se fue ingresando al campo, se identificó que estas asignaturas no eran impartidas por los docentes considerados por la escuela normal con una “gran trayectoria académica”, sino en su mayoría por aquellos relativamente jóvenes en la institución.

Algunos docentes coincidían en las entrevistas o charlas, que esta asignatura era un arma de castigo para los formadores que mantenían una mala relación con el coordinador de su especialidad, señalaban que pocos eran los que las elegían y dentro de esos, algunos lo hacían con el propósito de no acudir a la escuela normal durante las dos o tres semanas en las cuales se desarrollaban las jornadas de práctica.

Otro asunto considerado como una dificultad, era la poca disposición de algunos maestros para acudir a las escuelas secundarias a observar el trabajo de sus estudiantes, lo cual en ocasiones había generado problemas para la escuela

normal cerrando la posibilidad de volver a aceptar a normalistas para realizar sus prácticas docentes. Todas estas situaciones atrayendo mi atención, pues se partía del supuesto que independientemente de las formas en cuales cada maestro coordinara el curso, había tareas necesarias que tenían que realizar, como por ejemplo el apoyar a sus alumnos para elaborar sus planificaciones, revisar algunos textos sugeridos por el programa, gestionar las escuelas de práctica, decirles a los estudiantes cómo llevar a cabo el trabajo docente, etc., sin embargo no se había reconocido del todo que el trabajo era mucho más complejo e involucraba distintas esferas de cada uno de los sujetos que la realizan.

Se identificó que de los maestros de OPD, sólo tres de un total de 26, habían acudido a los Talleres Nacionales de Actualización impartidos por la Dirección General de Educación Superior y Profesionales de la Educación (DGESPE), como la instancia encargada de capacitar a los docentes acerca del nuevo plan de estudios y las nuevas asignaturas, entre ellas OPD. El resto no había recibido capacitación alguna para impartir la asignatura en cuestión y la mayoría contaba con menos de 10 años trabajando en ella.

Se observó una rotación constante de maestros y con regularidad era conducida por aquellos que contaban con pocos años de servicio en la institución y con condiciones laborales poco favorables (maestros de asignatura) que les impedía negarse a desarrollar esta tarea. Se identificaron sólo 6 maestros con tiempo completo en la escuela normal que de manera constante coordinaban estos espacios. Los perfiles variaban tanto en la formación profesional de inicio como continua. Sólo algunos contaban con posgrado concluido, otros más con la licenciatura, particularmente los de más años de servicio, otros cursaban la maestría en ese momento, especialmente los de recién ingreso como un requisito que se les solicitó para poder laborar en la escuela normal.

Ante esta diversidad, pero con una tarea en común, fueron surgiendo varias dudas, por ejemplo: ¿cómo le hacía el maestro para realizar su labor sin contar con una preparación previa para atender los espacios de OPD? ¿Qué era

prioritario para él, en la formación de los futuros profesores? ¿Cuáles eran los referentes que ponían en juego para formar a estos futuros docentes?

A través de las observaciones realizadas durante el trabajo exploratorio a dos profesoras que la impartían en grupos de tercero y quinto semestre, se comprendió que las acciones que realizaban estaban acompañadas de un conjunto de saberes, conocimientos, valores, experiencias personales, pero también colectivas que iban marcando pautas comunes en las recomendaciones y peticiones que se les hacían a los normalistas para su futura actuación en la escuela secundaria.

La revisión más amplia de algunos textos que han abordado el tema de los saberes, concepciones, conocimientos de los maestros, la elaboración de los primeros ensayos analíticos y la información empírica que se iba obteniendo, permitió identificar que había cosas importantes de sus trayectorias docentes que estaban presentes en la manera en cómo dirigían el curso, pero también había lenguajes comunes relacionados con la cultura escolar no sólo de la escuela normal, sino también del contexto de la escuela secundaria, elementos históricos en la formación de docentes que aún prevalecían, demandas curriculares de la secundaria que había que atender y todos estos elementos se iban haciendo presentes en las peticiones, recomendaciones que las formadoras hacían a los estudiantes para desempeñar aquí un “buen papel”.

Entendí entonces que se debía cambiar la mirada y despartarse de algunos juicios presentes en los primeros escritos elaborados y comprender la complejidad del trabajo docente, analizar que en el proceso de configuración de saberes había una serie de referentes a los cuales los formadores recurren para orientar su práctica y la de los alumnos normalistas en el marco de las actividades académicas demandadas por la asignatura de OPD.

Bajo este escenario, se definieron los criterios para seleccionar a los docentes que podrían participar en el trabajo de investigación. Los criterios fueron los siguientes:

- a) Contar con más de cinco años de servicio en la asignatura de OPD.
- b) Contar con la experiencia de conducir estas asignaturas en los diferentes semestres en los que se imparte<sup>5</sup>.
- c) Tener la disposición para colaborar en el desarrollo de la investigación, particularmente porque el trabajo de campo no sólo implicaba observar el trabajo docente, sino también entablar una serie de entrevistas para recuperar varios elementos de la práctica y la trayectoria de los docentes.
- d) Contar con la experiencia como asesor de estudiantes de 7º y 8º semestre, con el propósito de recuperar sus conocimientos y experiencias en la formación de los futuros profesores desde la práctica<sup>6</sup>.

Con estos criterios, el número de docentes que podían participar en la investigación se redujo, por lo que se decidió dar seguimiento al trabajo de tres formadoras quienes pertenecían a las especialidades de Español, Matemáticas y Biología. Para efectos de guardar y respetar su identidad se les identificó como Raquel, Alicia y Berenice, respectivamente.

Al optar por un estudio etnográfico, se llevaron a cabo registros de observación y entrevistas semiestructuradas, algunas de manera formal pactando con anticipación la cita para la realización de la misma y otras de manera informal las cuales recuperaban información sobre el trabajo realizado durante las clases observadas. Las entrevistas formales a los formadores que participaron en el estudio estuvieron centradas particularmente en los siguientes ejes: su formación profesional y continua, su trayectoria profesional, sus experiencias tanto en el campo de la formación de docentes y particularmente impartiendo la asignatura de OPD, las dificultades enfrentadas durante las jornadas de práctica docente que

---

<sup>5</sup> El primer curso de OPD se da en el tercer semestre de la carrera y el último en el sexto semestre, de acuerdo al plan de estudios 1999.

<sup>6</sup> Durante los últimos dos semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria (séptimo y octavo), los estudiantes realizan prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo. Durante este último tramo de la formación inicial reciben el acompañamiento de un docente de la escuela normal quien funge como asesor para orientarlos en la elaboración de su documento recepcional, el cual les permitirá obtener el título profesional.

realizan sus alumnos en las escuelas secundarias, los procesos de gestión para definir las escuelas de práctica y la mirada en torno a la formación de docentes.

De tal forma que el archivo empírico final concentró 26 registros de observación de las sesiones de clase (8 de Berenice, 9 de Alicia y 9 de Raquel); 13 entrevistas formales e informales a las tres docentes (5 a Berenice, 5 a Alicia y 3 a Raquel); 4 entrevistas complementarias, aplicadas a: la jefa de División de Licenciatura, la profesora que estuvo encargada de coordinar el colegio del área de acercamiento a la práctica, los dos profesores autores de algunas investigaciones y algunos textos sobre la historia de la escuela normal (ver anexo 1).

Para ampliar los registros de observación, se realizaron en diferentes momentos algunas entrevistas y charlas informales a estudiantes de las tres especialidades con el propósito de contextualizar el trabajo que se realizaba en las clases, la manera en cuales percibían las actividades desarrolladas en el curso de OPD y los apoyos recibidos de sus formadoras para prepararse para la práctica docente. Algunas de ellas se entablaron durante el desarrollo de las sesiones de clase, otras al término de las mismas, o bien pacté previamente el tiempo y el lugar de la entrevista.

Se complementó el archivo de campo con otros materiales que se obtuvieron como fueron algunas secuencias didácticas elaboradas por los normalistas, los planes de curso de las profesoras, minutas de las sesiones de clase, exámenes aplicados, algunos ensayos solicitados a los estudiantes, entre otros. Estos materiales fueron de gran ayuda en la triangulación de los datos pues a través de ellos se logró identificar de manera concreta, cómo los estudiantes objetivaban parte de las peticiones y recomendaciones que las formadores hacían a los estudiantes sobre cómo planificar, qué escribir en el diario de campo, cómo diseñar las estrategias didácticas acordes al enfoque didáctico solicitado por la formadora, etc.

De acuerdo con Rockwell (2009), se trató de recuperar la mayor información posible que me diera las pautas necesarias para construir conocimiento educativo

a pesar de las dificultades encontradas, no olvidando que lo registrado sólo representa una parte “de la realidad vivida localmente” (p. 49).

Los registros de observación estuvieron centrados en recuperar tanto las interacciones que las maestras entablaban con los estudiantes para orientarlos en la elaboración de las planificaciones de sus prácticas docentes en la escuela secundaria, como también en el procedimiento construido para acompañar a los alumnos en la reflexión de sus experiencias docentes obtenidas en la escuela secundaria.

Algunas charlas entabladas con las docentes durante las clases, trataron de retomar las actividades realizadas en el momento que sucedían, o bien algunas realizadas en sesiones anteriores, como menciona Rockwell (2009), a través del diálogo, se abre la posibilidad de comprender y poder entablar conversaciones “entre pares” para rescatar aquello significativo para los sujetos. Estas charlas fueron grabadas para recuperar la textualidad de los aspectos que eran importantes de analizar posteriormente. Asimismo, los registros se enriquecieron con aquellos aspectos que no fueron escritos pero que se guardaron en la memoria y permitieron contextualizar los hechos observados.

Es importante señalar que tanto para las entrevistas como para las observaciones, se elaboraron guiones flexibles para orientar el trabajo de campo, pero siempre se estuvo consciente de otros elementos no considerados en inicio en dichos instrumentos. Como menciona Rockwell (2009), se trata de “reconocer lo que no conocemos” y “reconocer lo que uno mismo no comprende, hacerse preguntas” (p. 56) para ir adquiriendo sentido a la experiencia de campo y a la vez guiar las decisiones y orientar la mirada.

Derivado del trabajo exploratorio, se construyeron algunos análisis iniciales del material empírico que permitieron tener un primer acercamiento al tema de interés para investigar. Este fue un momento formativo importante dado que se enfrentaron diversos retos en la interpretación de los datos pues este proceso me llevó a comprender que el trabajo etnográfico requería de una lógica distinta de

construcción, una lógica más inductiva: “dejar hablar al dato empírico” para trascender de una descripción simple de los hechos e intentar desarrollar una descripción más densa (Geertz, 1997) que permitiera la reconstrucción analítica de lo que estaba allí y no alcanzaba a ver. Esto significaba un ejercicio constante de reflexión sobre el proceso y durante el proceso de investigación, asimismo se enfrentó una serie de obstáculos epistemológicos que impedían mirar más allá de lo que era en inicio evidente o incluso “natural” al formar parte de la institución en la cual se llevó a cabo el trabajo de campo.

En este sentido, se tuvo que tomar distancia de mi función como formadora en la escuela normal, lo cual tampoco fue fácil, pues se solía mirar sólo aquello que desde lo personal no se estaba llevando a cabo en las sesiones de clase en las que se realizaban los registros de observación. En ocasiones, se caía en la trampa de ver a los sujetos aislados, fuera de su contexto, o bien dejaba que la teoría hablara por mí y utilizaba los referentes teóricos, no como un marco comprensivo, sino como una camisa de fuerza que me llevaba sólo a la clasificación de los datos.

En este proceso entendí que necesitaba, a decir de Mercado (2013), realizar una interpretación de segundo orden<sup>7</sup>, esto implicó hacer varios altos para repensar el proceso analítico que se llevaría a cabo, procurando no implicarme y no realizar juicios de valor, tener lo más posible una vigilancia epistemológica para darle validez al trabajo investigativo.

La triangulación fue un elemento metodológico importante para el análisis del material empírico, se recuperó información de diferentes fuentes, verbigracia: diarios de campos de los estudiantes normalistas, secuencias didácticas,

---

<sup>7</sup> Para Mercado (2013), la interpretación que hacemos como investigadores se funda ya en aquella realizada por los sujetos del estudio, quienes a partir de las interacciones cotidianas van tejiendo una trama de significaciones que les permite explicar y comprender el mundo en el que viven y actuar en consecuencia.

entrevistas, etc. A decir de Mercado (2013), realizar un esfuerzo intelectual que llevara a establecer una triple relación entre

**“el dato etnográfico** (que devela la cultura de los otros) por la vía de la observación detallada de las formas de regulación e interacción social, **la teoría con la que se lee** (los conceptos y/o categorías estructurales que provienen de las diferentes disciplinas científicas) **y la re-interpretación** (que como esfuerzo intelectual realiza el antropólogo) que se hace de esa realidad” (p. 67).

Lograr esta triangulación no fue una tarea sencilla, demandó la construcción, deconstrucción y reconstrucción de varios textos analíticos (ver anexo 2), que a su vez me llevó a la construcción del objeto de estudio como el resultado más importante del trabajo etnográfico. De acuerdo con Rockwell (2009), este proceso exigió también estar abierta a muchas posibilidades y entender que no había un solo camino a seguir, sino que éste se construía conforme fuera avanzando en el proceso investigativo y, por lo tanto, si bien había algunos elementos que me orientaban como las preguntas y los objetivos de investigación planteados, también éstos se fueron reformulando con base en los hallazgos en el trabajo de campo y por lo tanto había que tener la sensibilidad de darle luz a aquello que no se había contemplado pero era importante para los sujetos del estudio.

A decir de Rockwell (2009) el proceso de análisis del material empírico se va dando desde el momento en que se van realizando los registros. No obstante si bien inicia en esta etapa, éste se prolonga durante todo el desarrollo de la investigación siendo cada vez más intenso y requiriendo de un esfuerzo intelectual mucho más fuerte y cada vez más complejo, pues el proceso de análisis se va dando en diferentes niveles con el propósito de ir reconstruyendo las tramas y como menciona Geertz (1997), convencer no sólo de que “se ha estado ahí, sino de que de haber estado nosotros allí hubiéramos visto lo que vieron, sentido lo que sintieron, concluido lo que concluyeron” (p. 69). En este sentido, fue necesaria la elaboración de descripciones densas que me permitieran reflejar los



entramados de relaciones de significado a partir de la reconstrucción narrativa de los hechos observados.

Como se mencionó anteriormente, para llegar a la elaboración de estas descripciones fueron diferentes los momentos por los que se pasaron y que permitieron finalmente construir los capítulos analíticos finales. Por ejemplo, con base en la lectura de los registros, se hicieron varias anotaciones al margen, se plantearon algunas preguntas al material empírico con el propósito de ir identificando elementos que pudieran ser motivo de un análisis más profundo y dar pauta a la construcción de las primeras categorías para organizar la información (Anexo 3). Otro nivel de análisis realizado consistió en organizar, bajo algunas categorías teóricas, parte de los hallazgos respecto a los saberes docentes (Ver anexo 4) que dieron pauta a la construcción de los textos analíticos mencionados.

Los ejes que se identificaron y definieron a partir del análisis giraron en torno a dos elementos observados en las sesiones de clase: en primer lugar, los saberes que les demandaban las asignaturas de OPD a los formadores y cuáles eran los referentes de los cuales echaban mano en el proceso de configuración de éstos para formar a los futuros docentes de secundaria desde la práctica. En segundo, se centró la mirada en analizar parte de las demandas que hacen a los estudiantes normalistas para prepararse para la práctica docente y los saberes que ponen en juego en este proceso.

Encontré entonces que se debían de reconocer los diferentes procesos formativos en los cuales el formador se va incorporando cotidianamente y son el insumo o el referente que le permite configurar, resignificar o validar sus saberes docentes. Lograr dar este salto no fue fácil y demandó situar las prácticas de los formadores en el contexto en el que transcurren, reconocer la cultura institucional y algunos elementos históricos vinculados con el currículo de la escuela normal pero también de la escuela secundaria, las trayectorias de los formadores, los significados que emergían sobre la formación de docentes de secundaria y lo que desde la

perspectiva de los formadores, se necesita “saber” para ser “buen maestro” en este nivel educativo.

### **1.3 Sobre la escuela y las maestras del estudio.**

El trabajo de campo se desarrolló en la Escuela Normal Superior de México, ésta es la institución pionera en la formación de docentes para la escuela secundaria en México, depende la Secretaría de Educación Pública y por lo tanto no cuenta con la autonomía tanto para elaborar sus planes y programas de estudio como para administrar y ejercer sus recursos. Actualmente ofrece un programa de formación que oferta una Licenciatura en Educación Secundaria en 11 especialidades distintas: Español, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Pedagogía, Psicología Educativa<sup>8</sup> y Lengua Extranjera (Inglés). El plan de estudios que rige la formación de los futuros docentes fue implementado en 1999 bajo una lógica curricular que permite que sus egresados concluyan sus estudios y obtengan su título al final de la carrera a través de la elaboración de un documento recepcional que recupera sus experiencias docentes del último año de formación y la defensa del mismo en el respectivo examen profesional. La organización de este programa permite que exista un porcentaje casi del 100% de titulación. Además de los estudios de licenciatura, la escuela oferta también estudios de posgrado<sup>9</sup>.

Los alumnos que recibe provienen tanto del Distrito Federal, como del Estado de México y en menor medida, de algunos estados de la República. Durante el tiempo de la investigación, la ENSM contaba con una matrícula de 2600 estudiantes en ambos turnos siendo las especialidades con mayor número de alumnos Español, Matemáticas, Inglés e Historia. Respecto a su planta docente,

---

<sup>8</sup> Cabe señalar que la ENSM es la única escuela normal a nivel nacional que oferta las especialidades de Pedagogía y Psicología Educativa.

<sup>9</sup> La ENSM oferta la Maestría en Educación Básica Interplanteles (MEBI), las especializaciones en Formación Docente en Educación Normal y la Enseñanza de la Lengua y Literatura en Educación Secundaria.

ésta se integra por un total de 264 profesores: 154 cuentan con nivel de licenciatura, 5 con especialización, 57 con estudios de maestría y 33 con estudios de doctorado. El 1.5% de la planta docente no ha acreditado el nivel de licenciatura y el 3.4% no ha comprobado el nivel de estudios con el que cuenta. El 61.7% de los docentes son de tiempo completo que equivale a un total de 163 profesores (ENSM, 2011).

### **1.3.1 Las maestras del estudio**

Como se mencionó anteriormente, fueron 3 profesoras a las cuales di seguimiento y quienes estaban a cargo de conducir la asignatura de Observación y Práctica Docente. Perteneían a las Especialidades de Biología, Español y Matemáticas y se les nombró Raquel, Alicia y Berenice respectivamente. Cabe señalar que desde el inicio manifestaron su disposición para participar en la investigación, lo cual fue favorecedor para el trabajo de campo.

La profesora Berenice, es bióloga egresada de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco. Se incorporó a trabajar desde hace 16 años a la ENSM, pero aún no cuenta con una plaza de tiempo completo. Desde su ingreso se colocó como docente de las asignaturas propias de la especialidad, tanto del plan de estudios 1983 como del actual 1999. Después de varios años y por necesidades de la especialidad, comenzó a hacerse cargo de los espacios curriculares de OPD. Hasta el momento tiene ya cinco años coordinando la asignatura y ha transitado por los diferentes semestres en que se imparte (de tercero a sexto semestre), asimismo se ha desempeñado como asesora de estudiantes de séptimo y octavo semestre.

Antes de estudiar la licenciatura en Biología, cursó un año de la carrera de Ingeniería en alimentos en la UNAM, la cual tuvo que abandonar porque afirma, no contaba con las bases suficientes de química y cálculo diferencial, demandadas en esta carrera.

Una de las razones por las cuales la maestra asume la responsabilidad de coordinar OPD estuvo relacionada con la preocupación del colegio de Biología por recuperar estas asignaturas, que en su momento estuvieron a cargo de docentes de otras especialidades, particularmente de psicología educativa y pedagogía, sin embargo, la mirada estaba puesta más en contenidos de corte pedagógico que disciplinarios, dada la formación del profesor que la atendía.

Berenice representaba a las docentes noveles en la asignatura, pero además se encontraba en una etapa interesante para el estudio, pues buscaba el acompañamiento de otras formadoras, compañeras de su especialidad quienes contaban con mayor experiencia en la formación de docentes. El apoyo consistía en coordinar algunas sesiones del curso en las cuales se abordaban temas que para Berenice eran difíciles de explicar. Esto fue un elemento importante para el estudio pues se podrían observar aquellos aspectos que son parte de la cultura escolar los cuales son compartidos en la formación de docentes de secundaria. Sin embargo, este acompañamiento generó en varias ocasiones tensiones entre ella y el grupo. Esto mismo, generaba cierto nerviosismo en la profesora ante mi presencia, no obstante, los alumnos no manifestaban el mayor temor por ser observados a pesar de las diferencias que podían tener con la profesora. Su condición como formadora con pocas horas en la escuela normal no le permitió negarse a coordinar estos espacios, a pesar de reconocer que no contaba con una formación pedagógica sólida para atender las demandas de la asignatura.

Durante el tiempo en que se llevó a cabo la investigación, el grupo de la maestra Berenice estaba conformado por 26 estudiantes y cursaba el tercer semestre de la carrera. Los estudiantes presentaban edades muy heterogéneas, algunos casados, trabajaban y además estudiaban la carrera. Sus edades oscilaban entre los 19 y los 45 años aproximadamente. Un estudiante laboraba en la escuela secundaria con una plaza de prefectura.

Berenice reconoce que en sus planes no estaba ser docente, pero tuvo la oportunidad de cubrir un interinato en bachillerato durante esta etapa conoció a un

colega que la invitó a laborar en la ENSM y, una vez realizados los trámites administrativos correspondientes logra una plaza de 12 horas, iniciando así su labor como formadora de docentes de secundaria.

La segunda maestra a la que se le llamó Raquel contaba con mayor experiencia coordinando esta asignatura. Es reconocida en su especialidad por ser una “buena docente” en esta materia, además su formación era normalista y universitaria. La profesora ha cursado 5 carreras y un posgrado. Tres están vinculadas con el campo de la docencia<sup>10</sup> y una con la Lingüística. Contaba con una plaza de docente de tiempo completo de la escuela normal y tenía 15 años de servicio. Había coordinado la asignatura de OPD desde hace más de 12 años en los diferentes semestres que se imparte (tercero, cuarto, quinto y sexto semestres).

La maestra Raquel, manifestó todo el tiempo apertura para que se pudieran observar sus sesiones, pero ante las actividades académicas y personales cotidianas, era un tanto difícil entablar conversaciones con ella fuera del tiempo de la clase, o bien para realizar una entrevista a pesar de programarse previamente. En varias ocasiones la profesora no llegó a la cita. No obstante, cuando se pudieron llevar a cabo, mostró apertura para contestar lo que se le preguntara sobre su trabajo y su trayectoria profesional.

Raquel afirma que la idea de ser maestra estuvo presente desde su niñez por lo que realizó los estudios en la escuela normal para formarse como profesora de primaria y posteriormente de secundaria en el área de Español, aunque laboró poco tiempo en estos niveles. Dentro de su experiencia profesional también se encuentra la docencia en bachillerato y nivel superior en el área de lingüística en el Instituto Politécnico Nacional y en la Universidad Autónoma Metropolitana. Asimismo, ha sido capacitadora y asesora de profesores en proyectos educativos promovidos por la SEP. Es común observar que la maestra se involucra en

---

<sup>10</sup> Las carreras relacionadas con el campo de la docencia son: profesora de primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Licenciatura en educación media en el área de Español y la Licenciatura en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.

distintas actividades académicas y está constantemente en búsqueda de espacios formativos para seguir actualizándose.

Estudió la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional y la Licenciatura en Lingüística en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El posgrado lo realiza en el mismo campo de conocimiento en la Universidad Autónoma de México. Cuenta con 15 años de servicio en la ENSM, desde su ingreso se ha hecho cargo de las asignaturas del área de acercamiento a la práctica y ha compartido otras materias propias de la especialidad de español. Acudió a los cursos nacionales de actualización sobre el plan de estudios 1999 y particularmente los correspondientes a OPD. También se ha desempeñado como asesora de estudiantes de 7º y 8º semestres de la carrera con aproximadamente 10 alumnos en cada ciclo escolar. El grupo que en ese momento atendía, estaba conformado por 28 estudiantes y cursaba el sexto semestre de la carrera, 27 estudiantes no cuentan con una carrera previa, sólo tienen como antecedente el bachillerato. Las edades oscilan entre los 20 y 25 años aproximadamente.

La tercera maestra, Alicia, es egresada de la UNAM de las carreras de Letras Francesas y Física; cuenta con estudios de posgrado en la Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas ofertada por el Departamento de Investigaciones Educativas de Instituto Politécnico Nacional (IPN). Dentro de su proyecto de vida no había considerado ser docente a pesar de tener una fuerte influencia familiar hacia esta carrera, pero al buscar empleo para saldar una deuda económica se inserta en el campo de la docencia impartiendo las asignaturas de física y francés en diversas escuelas públicas y privadas tanto de nivel secundaria como bachillerato. Es en esta búsqueda que logra contactar a un docente que laboraba en la ENSM y le propone trabajar en la institución cuando la escuela aún ofertaba sus servicios educativos en las antiguas instalaciones ubicadas en la Delegación Miguel Hidalgo, en la Ciudad de México. La maestra se incorpora desde 1980 y hoy día cuenta con una antigüedad de más de 30 años de servicio como formadora. Cabe señalar que además de impartir clases en la especialidad de Matemáticas, colaboró de manera muy cercana en la especialidad de Francés

pues contaba con el perfil para poder hacerlo. Debido a sus años de antigüedad, ha trabajado con tres planes de estudio: 1959, 1983 y 1999.

Alicia, al igual que las otras maestras, siempre mostró disposición para colaborar con esta investigación y no tuvo ningún problema para aceptar ser observada y entrevistada durante las sesiones de clase o después de ellas. Cuenta con el reconocimiento de sus alumnos y de los docentes de su especialidad como una buena maestra de OPD.

También acudió a los cursos de capacitación que se ofertaron para la puesta en marcha del plan de estudios 1999, ha trabajado como asesora de estudiantes de séptimo y octavo. La llegada a las asignaturas de Observación y Práctica Docente fue coyuntural debido a que por cuestiones personales se incorpora a laborar en el turno matutino y ante la jubilación de varios compañeros a cargo de dichas asignaturas, se instaló en la conducción de las mismas desde hace aproximadamente 8 años. De manera paralela, también ha sido asesora de estudiantes del último año de la carrera y esta función la ha ejercido desde la primera generación del plan de estudios 1999.

Ha tenido varios cargos académico-administrativos en la ENSM y se ha inclinado además de la docencia en licenciatura y posgrado, en el campo de la investigación educativa en la línea de la formación docente y la didáctica de las matemáticas.

Además de atender las asignaturas de OPD también conducía otras del campo específico de la especialidad en matemáticas. El grupo con el que trabajaba en el momento en el cual se desarrollaba la investigación, cursaba el sexto semestre de la carrera y estaba conformado por 28 estudiantes. La mayoría eran hombres, existía un ambiente de trabajo favorable, los alumnos demostraban un amplio dominio del campo de la matemática y del manejo de tecnologías. Las edades de los alumnos fluctuaban entre los 20 y 30 años aproximadamente.

## **1.4 Los saberes de los formadores. Estado de la cuestión**

Como parte de la construcción del objeto de estudio, se revisaron diversas producciones que han aportado al campo de los saberes docentes con el propósito de identificar qué se ha hecho, desde dónde y con quiénes se han indagado sobre el tema. Las producciones están organizadas en dos grandes categorías que concentran las líneas de investigación, las cuales fueron construidas con base en los objetos de estudio abordados. Se hizo un rastreo en diferentes fuentes (libros, artículos de revistas, ponencias y tesis de posgrado) que tuvieran como tema de estudio de manera directa o indirecta el tema de los saberes docentes. A partir del análisis del material obtenido, se integraron dos tipos de producciones: Las primeras abordan teóricamente una discusión acerca de lo que debe ser un formador de profesores, los saberes y/o competencias que debe poseer y los segundos son informes de investigaciones parciales o finales vinculadas con el objeto de estudio.

La búsqueda no fue fácil, pero una vez reunidos los documentos se procedió a su lectura, análisis y sistematización clasificándolos de acuerdo al objeto de estudio abordado, las perspectivas teórico-metodológicas y los hallazgos encontrados.

### **1.4.1 Los formadores de formadores. Algunos aportes teóricos sobre su definición y sus saberes docentes**

De acuerdo con Vaillant (2002), Messina (1999) y Arredondo (2007), los formadores de formadores son una población de la que poco se ha ocupado en el campo de la investigación educativa pues los estudios realizados hasta el momento

“afirman que un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los propios formadores; esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como ‘algo’ externo a sí mismos y referido a las ‘conductas de entrada’ de los



estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos” (Messina en Vaillant, 2002, p. 5-6).

Beillerot (1998), Arredondo (2007) y Loya (2003) coinciden en que el formador de formadores es aquel profesional que atiende especialmente a una población adulta, dedicado a formar a otros docentes o profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente, por lo tanto su campo de acción son principalmente las instituciones formadoras de docentes.

Para Bermejo y Morales (s/f), Jiménez (1996) y Fernández (2000), resulta complicado definir quién es el formador. Para los autores este grupo está conformado por profesionales con perfiles heterogéneos, con funciones distintas de acuerdo al nivel y especialidad en la cual se desarrollan, cuentan con un vocabulario o lenguaje diferente que no permite tasarlos de la misma manera. Ante estas dificultades para su definición, Bermejo y Morales (s/f) prefieren marcar una diferencia conceptual entre el formador y el profesor o el maestro pues mencionan que el primero está vinculado con la preparación para el desempeño de una profesión u ocupación, mientras que el segundo se vincula con los procesos educativos generales. Por lo tanto, cuando se habla de un formador se debe tener claro que su labor está estrechamente relacionada con la educación de adultos.

Sobre el formador, Medrano y Molina (2010) afirman que debe

“responder al mundo de la contradicción y de la incertidumbre a través del compromiso social, expresado en una ciudadanía responsable, en la autoformación y en una habilitación acorde, para favorecer la formación de nuevas generaciones capaces de adaptarse al cambio acelerado y a la sociedad de la información” (p. 12).

Los autores consideran que para atender a estas demandas políticas y sociales el docente debe poseer un perfil mucho más complejo que contemple competencias

conceptuales, procedimentales y actitudinales para flexibilizar su quehacer y adaptarse a las necesidades del entorno y de los otros; en este sentido propone dimensionar las competencias en distintos planos: el primero en el campo específico de su profesión; el segundo en una vertiente personal que comprende las actitudes, posiciones, expectativas e intereses y el ámbito social-contextual, referido al conocimiento y comprensión del contexto, para responder exitosamente a las demandas del mismo.

Vaillant (2002) menciona que el formador debe contener una serie de rasgos para enfrentar su labor como por ejemplo, un conocimiento teórico y práctico como fundamento de su trabajo docente, el compromiso con su profesión, la capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito y un conjunto de principios y valores que conduzcan su labor profesional. Para ser formador sugiere además, contar con una amplia experiencia docente, una sólida preparación tanto científica como didáctica, conocer los diversos enfoques de aprendizaje, capacidad para trabajar con adultos y, desarrollar en ellos un cambio actitudinal, conceptual y metodológico que impacte en la calidad de la educación.

Por otra parte autores como Marcelo (1999), Litwin (1997), Diker y Terigi (1997) Montenegro y Fuentealba (2010), Tejada (2010) y Sandoval (2009) han propuesto algunos rasgos que apuntalan a la construcción de un perfil deseable del formador, entre los que se ubican los siguientes:

- a) Saberes de tipo disciplinario (Marcelo, 1999, Litwin, 1997, (en Vogliotti, 2004, Diker y Terigi, 1997, Montenegro y Fuentealba, 2010 y Tejada 2010).
- b) Saberes Pedagógico-didácticos (Litwin, 1997, Diker y Terigi, 1997, Montenegro y Fuentealba, 2010 y Tejada, 2010).
- c) Saberes del contexto en el que se realizará la tarea educativa que le permita realizar las adecuaciones didácticas necesarias en el proceso de enseñanza (Diker y Terigi, 1997, en Vogliotti, 2004 y Sandoval, 2009).
- d) Saberes sobre la práctica que conlleven a transferir el conocimiento para la comprensión y resolución de situaciones concretas (Marcelo, 1999),

tomando en cuenta la complejidad del entorno y las características propias de los futuros profesionales (Montenegro y Fuentealba, 2010). La integración del conocimiento disciplinar y del conocimiento práctico debe generar aprendizajes significativos sobre la tarea de educar (Marcelo, 1999).

Tejada (2001) si bien no aborda el término de saber docente, si propone el desarrollo de ciertas competencias para ejercer como formador entre las que destaca las teóricas-conceptuales, las psicopedagógicas y metodológicas y las sociales. Loya (2011) aporta en un estudio realizado con formadores en México, algunos rasgos deseables que desde la voz de estos profesionistas, debe tener todo formador, los cuales no se alejan de los planteados por los estudios anteriores. Dentro de estos rasgos se encuentran a) un amplio dominio de saberes pedagógicos b) un dominio del conocimiento científico en virtud de que sus estudiantes provienen del bachillerato y por lo tanto no traen un conocimiento amplio y profundo sobre los campos de las ciencias, c) el conocimiento sobre el diseño curricular que le permitan satisfacer las necesidades de sus estudiantes en formación y hacer las adecuaciones pertinentes y contextualizadas que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes, d) un saber a dónde conduce la práctica educativa que le permita a sus estudiantes tener un conocimiento de la realidad social y pedagógica, e) un saber acompañar al alumno para que pueda orientarlo en el proceso de reflexión de su práctica.

Los autores citados coinciden en plantear un perfil profesional para el formador de docentes producto en su mayoría de un análisis teórico de la función educativa del mismo pero también, como en el caso de Loya (2011), de la voz de los mismos formadores de docentes. Por cualquiera que haya sido la vía, existen coincidencias en definir por lo menos tres tipos relacionados con el conocimiento disciplinario, el pedagógico y el del contexto de actuación.

### **1.4.2 Los saberes docentes configurados en la formación inicial**

Los estudios que se describen a continuación están centrados en analizar los procesos de formación inicial de los estudiantes que cursan la escuela normal y los saberes, concepciones, competencias y habilidades que desarrollan en la práctica.

Los trabajos de Ávalos (2010) y Aguilera (2008) coinciden en indagar el proceso de formación, los conocimientos, competencias y saberes desarrollados por los normalistas que cursan la licenciatura en educación secundaria en alguna de las especialidades que ofrece la Escuela Normal Superior de México a través de las asignaturas que los ponen en contacto con la práctica. Ambos estudios encuentran que cuando los estudiantes son sometidos a un proceso de reflexión de su práctica, la problematizan y generan una propuesta didáctica, los normalistas se asumen como sujetos activos que logran despartarse de los saberes adquiridos en sus experiencias previas y alcanzan a mirar su docencia desde la complejidad que ésta representa y desde ahí resignifican su función docente desplegando algunas competencias planteadas desde el currículo oficial de la escuela normal, pero también otros saberes derivados de la práctica misma.

Para lograr el desarrollo de una docencia mucho más reflexiva, Ávalos (2010) y Mercado (2007) coinciden en afirmar que el papel del formador debe cambiar; es decir, abandonar su función prescriptiva y entender la formación desde un sentido más amplio. Mercado (2007) encuentra que los alumnos tienden a desdeñar la teoría en la medida en que no le encuentran aplicación en la práctica privilegiando el sentido común por encima de los fundamentos teóricos adquiridos en la escuela normal. A través del estudio se da cuenta que los procesos de reflexión son poco claros para los formadores, los cuales sólo promueven análisis superficiales con poco argumento teórico que permita mirar a la práctica docente como una praxis pedagógica.

Gutiérrez (2010) se enfoca en analizar los significados que construyen los estudiantes normalistas sobre las jornadas de práctica realizados en la escuela

secundaria y encuentra que éstos logran superar distintos retos en el trabajo docente, los cuales son asumidos desde los primeros semestres de la carrera, esto les permite reconocer sus cualidades para la docencia. Sin embargo, devela que el acompañamiento recibido por parte de los profesores de la escuela secundaria puede aportarle elementos para aprender y desarrollar ciertas habilidades docentes, pero también obligarlos a generar estrategias de sobrevivencia para complacer a sus tutores pero silenciar sus capacidades académicas.

Sobre este tema, Carvajal (2009) y Villegas (2009) investigan también la incidencia de la práctica en la formación inicial de profesores de educación primaria y encuentran que los formadores muestran incongruencia entre el discurso y la práctica que devela una imagen contradictoria acerca de la docencia; esto lleva a los estudiantes a hacer dos tipos de lectura: la primera reconoce que el discurso pedagógico es simplemente discurso y, por tanto, a pesar de los avances en la teoría, la práctica docente sigue siendo similar a través de los años y, la segunda, es la relación entre ese discurso y la acción que puede lograrse como resultado de una búsqueda que vale la pena intentar de manera individual y colectiva.

Sanjurjo (2002) lleva a cabo un estudio que centra el interés en establecer cuáles son las situaciones conflictivas presentadas a los alumnos de la carrera de ciencias de la educación durante la experiencia de residencia en la cual se desencadenan procesos metacognitivos. Se interesa por describir cómo los resuelven e identificar los saberes que subyacen a la toma de decisiones. En el estudio encuentra que durante este periodo se llevan a cabo procesos de construcción de conocimientos profesionales a través la reflexión y metacognición dada la complejidad que enfrentan en la práctica, sin embargo si la primera no se lleva a cabo después de la acción se corre el riesgo de que el conocimiento construido se quede a nivel de un conocimiento artesanal, por lo que hay que fortalecerlo a través de la confrontación entre pensamiento y acción, facilitando la construcción de conocimiento profesional nuevo teóricamente fundamentado.

Aldaba Corral (2005) realiza un estudio etnográfico para conocer cómo el futuro docente construye el saber docente y el modelo de práctica docente y da cuenta que el primer aspecto está conformado por el *habitus* entendido como el conjunto de esquemas conformados en un momento de nuestra vida y que en el caso del futuro educador, deviene en un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica docente, orientado hacia la práctica misma, lo que conduce a explicar que los saberes y el modelo de la práctica docente construido por el futuro educador refleja el proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación, en el que se incluyen la asimilación de saberes provenientes de distintos ámbitos tanto escolares como culturales y referenciales.

Estos estudios, aunque no están centrados en analizar a los formadores de formadores, lo cierto es que los hacen presentes en el tipo de acompañamiento brindado a los estudiantes y desde ahí se generan posibilidades de formación que pueden apuntar hacia la prescripción y la reproducción de prácticas, o bien a una formación orientada a generar procesos reflexivos que conlleven al estudiante a resignificar su práctica y a construir una serie de saberes docentes y conocimientos para orientar su trabajo de manera fundamentada. A decir de Mercado (2007), transitar hacia una praxis docente.

### **1.4.3 Los saberes de los formadores de educación básica**

En esta categoría se concentraron las producciones académicas enfocadas en el estudio de los saberes docentes que los profesores de este nivel ponen en juego y construyen en su trabajo cotidiano.

Mercado (2002) realiza un estudio etnográfico a través del cual analiza el conocimiento que los maestros de primaria tienen sobre la enseñanza y desarrollan durante el ejercicio cotidiano de su profesión, la autora encuentra que los saberes configurados por los profesores acerca de la enseñanza son producto de su pensamiento entendido como producto social y cultural construido en situaciones determinadas, por lo tanto adquieren un carácter social y dialógico, se

desarrollan en la interacción cotidiana con los alumnos y con las propuestas pedagógicas que llegan al maestro las cuales son articuladas por él de acuerdo a los propósitos planteados para la enseñanza. Un saber nuevo, a decir de la autora, se constituye sobre saberes parciales anteriores que alcanzan la permanencia una vez que pasan la prueba en la práctica. En este sentido, la experiencia juega un papel importante en la configuración de saberes docentes pues es el resultado de una construcción colectiva e histórica del trabajo docente.

En esta misma línea metodológica Salgueiro (1998) realiza un trabajo acerca de los saberes docentes que sustentan la práctica de una profesora de Enseñanza General Básica de Barcelona y devela que estos saberes son construidos sobre una práctica histórica y social como resultado del proceso de reflexión llevado a cabo de manera colectiva en la escuela.

Arteaga (2009) indaga también desde una perspectiva etnográfica, los saberes docentes construidos por los profesores en su trabajo cotidiano en una escuela multigrado. Concluye que los maestros despliegan una serie de conocimientos y acciones frente a las propuestas didácticas curriculares y asumen un papel activo en la enseñanza tratando de responder a las exigencias y a los requerimientos particulares de sus alumnos. La construcción de los saberes docentes sobre la enseñanza implican un hacer y un proceso de reflexión sobre ese hacer que permite al profesor organizar su trabajo docente.

Estos trabajos coincidentes en analizar desde una perspectiva etnográfica los saberes docentes de profesores de educación básica, particularmente en el nivel primario, permiten identificar que para las autoras, estos saberes surgen en el contexto mismo de la práctica y se fundan en las interacciones cotidianas con los alumnos, los demás docentes, las propuestas curriculares y todos aquellos factores que inciden en el trabajo cotidiano. Las autoras al seguir la misma perspectiva metodológica para abordar un objeto de estudio común concuerdan en que los saberes docentes son históricos, sociales y dialógicos los cuales se movilizan para atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

#### **1.4.4. Los saberes de los formadores de docentes**

Respecto a esta categoría se encontraron 4 producciones que desde diversas perspectivas teórico-metodológicas se han ocupado de analizar los saberes, conocimientos, concepciones, representaciones sociales que sustentan y orientan las prácticas de los formadores de docentes. En primer lugar citamos el trabajo realizado por Muñoz (2012) centrado en analizar la configuración del saber de los formadores de licenciados en educación especial, el cual desde una perspectiva etnográfica logra dilucidar que las trayectorias de vida académicas y profesionales de los docentes y la cultura institucional tienen un impacto significativo en la configuración de los saberes docentes. Asimismo devela que los formadores de este nivel son sujetos culturalmente activos que generan, reelaboran y transforman el propio saber cuándo éste entra en contradicción o se vive como insuficiente en la realidad, pues ambos procesos les permiten romper esquemas de pensamiento y reconfigurar el saber particular y la identidad en general. Los saberes que más se privilegian son los disciplinares, seguidos de los pedagógicos y en menor medida los curriculares que retoma desde los planteamientos teóricos de Tardif (2004).

Mercado (2013) centrado también en analizar los saberes y las prácticas de los formadores de docentes va develando la manera en cómo éstos profesionales van haciendo uso de lo que denomina “su caja de herramientas” conformada por el conjunto de experiencias, conocimientos, valores, actitudes, disposiciones y creencias para dar respuesta a las exigencias del trabajo docente. Encuentra que ante la complejidad de la tarea docente los formadores necesitan movilizar diferentes tipos de saberes y conocimientos relacionados con diferentes visiones que se entrecruzan respecto a la formación.

Lozano (2013) abona al campo de la formación de formadores un estudio realizado sobre las trayectorias formativas de estos actores y explica que la mayoría de ellos no consideraba dentro de su proyecto de vida, el incidir en el campo de la formación docente, su llegada sucede por cuestiones coyunturales,



instrumentales o por causalidad que los pone en la encrucijada para desempeñar una tarea para la cual no fueron preparados. De esta manera, los diferentes procesos formativos en los cuales se insertan les permiten adquirir los saberes necesarios para la profesión entre éstos destaca los procesos heterónomos formales, los procesos autónomos formales, los procesos heterónomos informales y los procesos autónomos informales.

Gutiérrez (2013) se ocupa de analizar las representaciones sociales que los docentes de la escuela normal tienen acerca de la formación docente y encuentra que los años de experiencia docente es un factor importante para comprender los significados construidos sobre el tema. Los profesores con menos de 10 años de servicio debido a que comparten el escenario laboral con la escuela secundaria, dirigen sus preocupaciones para formar a los estudiantes en el marco de las exigencias vividas en este nivel. Aquellos con más de 15 años de experiencia docente están apegados a representaciones sociales que inciden en asumir una cultura posmoderna situando a la formación como un proceso inacabado que les exige transitar por diferentes espacios formativos formales como los posgrados, para adquirir los elementos necesarios para enfrentar un mundo incierto. Finalmente los docentes con más de 30 años de experiencia representan la formación como un compromiso social que demanda una fuerte dosis de vocación y si bien resaltan la importancia de la teoría en la formación de los futuros profesores, también valoran mucho la experiencia porque ésta rebasa los planteamientos teóricos.

Se observó en estos estudios que el formador de docentes no recibe una preparación previa para serlo, su ingreso a la profesión se da de manera fortuita que los coloca en una nueva función y desde ahí comienzan a buscar espacios y procesos formativos o bien echan mano de los que ya se han insertado previamente para enfrentar su nueva tarea. La producción acerca de los saberes de los formadores sólo se ubica en dos investigaciones realizadas por Mercado (2013) y Muñoz (2012) quienes analizan el tema de manera directa, los trabajos de Lozano (2013) y Gutiérrez (2013) van develando a partir de los hallazgos

algunos elementos relacionados con el conocimiento y las representaciones sociales que los docentes construyen sobre su labor.

El análisis de las producciones sobre el tema de los saberes docentes (7 investigaciones) permitió identificar que tienen en común un trabajo metodológico etnográfico pero con una mayor producción en el campo de la educación básica, particularmente con profesores de la escuela primaria en contextos principalmente rurales y sólo dos de ellas corresponden al campo de los formadores de formadores. El total de las investigaciones analizadas (14 investigaciones) son desarrolladas desde un paradigma cualitativo. Las producciones teóricas (16 acerca de los formadores de formadores se han concentrado en debatir quién es este profesional y cuáles son los perfiles deseables que se deben cubrir, no obstante a partir de los trabajos de investigación desarrollados directamente en contextos escolares, se devela que en el caso de los formadores de profesores, lo cierto es que los saberes docentes producidos y puestos en juego están relacionados con las necesidades enfrentadas en la práctica. Por lo tanto existe un vínculo importante entre lo que el docente sabe y hace en el contexto de su práctica docente pues es ahí donde se van objetivando y validando.

Sobre el tema de la configuración de saberes docentes se encontró un vacío importante en el campo de los formadores de formadores, particularmente en los que preparan a los futuros maestros de secundaria. Sólo se ubicó en este tema el trabajo de Muñoz (2012) quien lo aborda directamente, pero en el campo de la formación de licenciados en educación especial. El trabajo de Mercado (2013) se enfoca en analizar los procesos de acompañamiento teórico, pedagógico y metodológico que realizan los formadores de docentes de educación primaria y los saberes puestos en juego en este proceso, de ahí la importancia de voltear a la mirada a un campo poco explorado: la formación de docentes de secundaria y los saberes que los formadores de la escuela normal configuran, para acompañar al estudiante en su preparación como futuro profesor de este nivel, especialmente en las asignaturas que ponen en el centro de la formación a la práctica.

## **CAPÍTULO 2. PARA COMPRENDER LA TRAMA DE LOS SABERES DOCENTES EL CONTEXTO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO**

Como menciona Rockwell (2009) el trabajo pedagógico concentra una serie de herramientas y signos que dan cuenta de las tramas culturales que se objetivan en las formas de hablar, actuar, trabajar, representar el conocimiento y mostrar el saber de los diferentes maestros en el contexto escolar. Todas estas acciones que el profesor lleva a cabo de manera cotidiana, constituyen elementos históricos conformados a lo largo del tiempo y en ocasiones no alcanzan a ser conscientes para todos, sin embargo, les dan identidad. Para la autora, la práctica docente puede alejarse de las prescripciones curriculares, pero mostrarse apegada a los signos compartidos dentro de la comunidad escolar.

Desde estos planteamientos entendemos, que cuando partimos del interés por indagar acerca del proceso de configuración de los saberes docentes de los formadores de profesores de secundaria, era necesario comprender que dichos saberes están anclados a una historia institucional, a códigos culturales compartidos los cuales se entrecruzan con las trayectorias personales y profesionales de cada uno de los formadores. Estos tres elementos dan sentido y significado al quehacer docente.

A partir del análisis del material empírico, comprendimos que algunas de las exigencias que hoy en día se les hacen a los estudiantes normalistas para llevar a cabo sus prácticas docentes en las escuelas secundarias, contienen muchos de los significados construidos a lo largo del tiempo en la escuela normal, otros se han ido modificando de acuerdo a las exigencias curriculares, particularmente la del plan de estudios actual (1999) y del propio de la escuela secundaria; otros tantos están vinculados con la experiencia acumulada por los docentes a cargo de la asignatura de Observación y Práctica Docente (OPD) y los propios procesos de formación en los que han incursionado, los cuales se vuelven un referente

importante para orientar y valorar la participación del futuro profesor en su campo profesional .

En este sentido, nos ocupamos en este capítulo de contextualizar el trabajo del formador de la ENSM en el marco de una reforma educativa que colocó en el centro de la formación docente a la práctica. Analizaremos algunas tensiones generadas y algunos elementos históricos que a pesar de los cambios, fundamentan muchas de las acciones docentes.

## **2.1 El plan de estudios 1999. Tensiones y demandas en la formación de maestros**

En el año de 1997, derivado de las Reformas a la Educación Normal desarrolladas por la Secretaría de Educación Pública, a través del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico a las Escuelas Normales, estas instituciones comienzan a sufrir un cambio en distintas áreas de su funcionamiento. Entre los cambios que se suscitaron, estaba la implementación de nuevos planes de estudio que colocaba en el centro de la formación a la observación, la práctica y la reflexión de ésta.

Para el caso de las instituciones encargadas de formar docentes de secundaria en el país, el cambio se da en 1999, por lo tanto la ENSM a partir de este año comienza a preparar Licenciados en Educación Secundaria en 9 especialidades distintas que corresponden a las asignaturas impartidas en la escuela secundaria: Español, Matemáticas, Física, Química, Biología, Geografía, Formación Cívica y Ética, Historia y Lengua Extranjera: Inglés. Este nuevo modelo no consideraba la formación de pedagogos y psicólogos educativos como se había venido dando desde hace cuatro décadas, sin embargo a través de una serie de acciones académicas y políticas se logró la autorización para que ambas especialidades se continúen ofertando cada ciclo escolar.

El plan de estudios 1999 está organizado por tres campos de formación a saber:

- a) general (el cual está integrado por asignaturas que son cursadas en todas las escuelas normales),
- b) común (concentra un conjunto de asignaturas que son cursadas por todas las especialidades que se ofertan en la escuela normal superior)
- c) y específica (este campo contempla dos tipos de asignaturas, las correspondientes al estudio de las asignaturas que apuntalarán la formación disciplinaria de acuerdo con cada especialidad, y las destinadas a acercar a los estudiantes al futuro campo laboral, entre las que se encuentran las de OPD las cuales cursan de tercero a sexto semestre y dos más estudiadas en los dos últimos semestres de formación denominadas Práctica Docente y Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del trabajo docente).

A diferencia de los planes de estudio anteriores, este nuevo plan “otorga especial importancia a la observación y práctica educativa en las escuelas secundarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente...” (SEP, 1999, p. 21). Sobre esta idea, el mapa curricular contempla dos áreas de formación vinculadas con la realidad escolar en la escuela secundaria: el área de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo; la primera se desarrolla en los primeros seis semestres, destinando seis horas semanales y la segunda durante el séptimo y octavo semestre en la cual los estudiantes realizan jornadas más amplias de trabajo directamente en la escuela secundaria, pero acompañados de un asesor de la escuela normal y un profesor de la escuela secundaria que fungirá como tutor. Ambos docentes acompañan de forma cercana al estudiante sobre el trabajo que llevará a cabo en sus prácticas docentes. La carga horaria para estas asignaturas es de 10 horas semanales.

El área de acercamiento a la práctica está conformada por seis espacios curriculares a saber:

- Primer semestre: Escuela y Contexto Social el cual tiene el propósito de iniciar a los alumnos en el conocimiento de las principales características de las escuelas secundarias, de los agentes que participan en el proceso educativo (docentes, alumnos y padres de familia) y de las particularidades del contexto en el que se ubican.
- Segundo Semestre: Observación del Proceso Escolar. Este curso pretende profundizar en el conocimiento de la escuela secundaria y de los procesos de enseñanza–aprendizaje que se gestan y las relaciones maestro-alumno que se entablan al interior del aula y de la escuela.
- Tercer Semestre: Observación y Práctica Docente I. En este curso los alumnos viven su primera experiencia docente y la complementan con actividades de observación que les permitan continuar conociendo la dinámica de la escuela secundaria y los diferentes estilos de trabajo docente. Las primeras intervenciones docentes, el normalista las lleva a cabo con grupos de primero y segundo grado de secundaria.
- Cuatro Semestre: Observación y Práctica Docente II. Este curso da continuidad al semestre anterior por lo que los propósitos del curso se comparten.
- Quinto Semestre: Observación y Práctica Docente III. Durante este semestre los normalistas deben contar con un conocimiento más amplio sobre la escuela secundaria; por lo tanto, se incrementa el tiempo destinado al trabajo docente, a la preparación del mismo y al análisis de las experiencias obtenidas en las jornadas de práctica.
- Sexto Semestre: Observación y Práctica Docente IV. Este curso da continuidad al que le antecede en quinto semestre y en él se espera que los normalistas pongan en juego de una manera más sólida, los conocimientos y saberes adquiridos durante su proceso de formación académica para desempeñar el trabajo docente en la escuela secundaria (SEP, 1999).

Como se observa en la descripción anterior, estas asignaturas tienen como actividad central, preparar a los estudiantes normalistas para el trabajo docente,

de tal forma que el acercamiento a la escuela secundaria está pensado de forma gradual; los espacios de práctica se van ampliando conforme avanzan los semestres de estudio con el propósito de que el futuro maestro adquiera los conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza.

En este sentido, la observación, la práctica docente y la reflexión de la misma son tres dispositivos implementados con el propósito de que el estudiante sea capaz de conocer y experimentar en condiciones reales el trabajo docente, aprenda a resolver las dificultades que éste conlleva y a analizar, valorar y resignificar a través de un proceso reflexivo, aquellos aspectos de la práctica que necesitan mejorarse.

Estas tareas demandaban en el formador el desarrollo de una serie de actividades académicas que resultaban complejas para alcanzar estos propósitos formativos. El documento denominado “Las actividades de observación y práctica en las escuelas secundarias” emitido por la Secretaría de Educación Pública describe las funciones que debe realizar el profesor que atienda las asignaturas citadas entre éstas se encuentran:

- a) “Orientar a los normalistas en la preparación del trabajo en la escuela secundaria, lo que implica las siguientes acciones:
  - Coordinar el trabajo en el grupo de la escuela normal; definir aspectos en que deben centrar la atención al observar y sobre los que deberán registrar información por escrito.
  - Orientar a los estudiantes para que diseñen los planes de clase que aplicarán en el grupo o los grupos de la escuela secundaria.
  - Orientar la elaboración de los planes de trabajo, entendidos como esquemas generales de organización de actividades.
  - Revisar los planes elaborados por los alumnos y comentar con ellos los aspectos que requieren precisarse antes de acudir a la práctica docente. Los planes son guías para la acción y el desarrollo del trabajo en el aula; son recursos para organizar las actividades y el tiempo de enseñanza, que

los alumnos normalistas preparan con base en los temas acordados con el profesor de secundaria que imparte las asignaturas relacionadas con la especialidad; por lo tanto, no debe esperarse la transcripción de temas del programa de secundaria para llenar formatos establecidos.

- b) Organizar las visitas a las escuelas secundarias. En esta tarea es imprescindible el trabajo coordinando entre los profesores de la escuela normal que atienden un mismo grupo, para ponerse de acuerdo respecto a los estudiantes que cada uno podrá observar y asesorar durante cada periodo de estancia.
- c) Asistir a la escuela secundaria donde practican los normalistas para observar el trabajo que realizan, registrar información útil sobre aspectos de la práctica docente que deban analizarse en clase en la escuela normal y conversar con los maestros de los grupos de secundaria en que practica el estudiante, para saber más acerca de su desempeño e informarles sobre la función que tienen en el proceso de formación de los normalistas
- d) Propiciar y guiar la reflexión y el análisis de las experiencias de práctica obtenidas por los normalistas. Estas actividades se llevan a cabo en la escuela normal en sesiones posteriores a cada jornada de observación y práctica; para ello, se utiliza la información registrada por cada estudiante, los resultados de la práctica, así como los registros del maestro normalista al observar el trabajo frente a grupo” (SEP, 2002, pp. 13-15).

Llevar a cabo estas tareas resultó más complejo de lo que se pensaba, la preparación que se brindó a los formadores para atender estas demandas no fue suficiente y se desdibujó en la medida en que no todos los formadores capacitados para conducir las asignaturas de OPD continuaron en esta labor; por ello los que se fueron incorporando con el tiempo y orientaron estos espacios desde sus propios referentes e interpretaciones hechas hacia los programas de estudio.

Cada una de las tareas prescritas en este documento normativo trae implícito una serie de conocimientos y habilidades que el formador debe poseer para orientar al



estudiante en el trabajo docente. El conocimiento de la escuela secundaria era una de las principales demandas que ponía en jaque a los formadores, pues históricamente el vínculo con este nivel educativo estuvo prácticamente desdibujado; en este sentido, si bien la ENSM y la escuela secundaria eran dos instituciones al parecer alimentadas una de la otra, lo cierto es que no caminaban de forma paralela como analizaremos más adelante.

Por otra parte, comprender un nuevo enfoque de formación centrado en promover la reflexión de la práctica implicaba adentrarse al estudio de una propuesta teórica sobre la docencia reflexiva que comenzaba a tomar auge en nuestro país en la década de los 90. No obstante, a pesar de los años, comprender este nuevo enfoque no ha sido una meta alcanzada (Rafael, 2013). A casi dos décadas de haberse implementado este plan de estudios, el conocimiento sobre el tema de la reflexión de la práctica suele ser todavía ambiguo para algunos formadores que orientan las asignaturas de OPD:

“Ahora que me lo preguntas me doy cuenta de que no sé mucho del tema de la reflexión de la práctica y tengo que trabajar en ello, he leído algo pero no incluso si me preguntas de algún autor y qué propone exactamente pues no podría darte en este momento una respuesta clara, creo que he orientado la reflexión de mis alumnos más empíricamente y eso está mal porque les pedimos que vinculen la teoría con la práctica y nosotros no lo hacemos, bueno creo que yo no [...] realmente trabajo con lo que registran en el diario, comentan sus dificultades que vivieron y luego les pido que hagan un ensayo sustentando teóricamente lo que vivieron, pero pues [...] hídjole creo que no podría asegurarte que eso sea el proceso de reflexión que se pide que hagamos con los alumnos” (EMDL-23-octubre-2012)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Las claves que se utilizan para identificar a los informantes tienen el siguiente significado: (EMLF-archivo histórico oral-26-octubre-2007) refieren a un fragmento de entrevista recuperado del archivo histórico oral de la ENSM. La clave (EMR-23-noviembre-2012) refiere a una entrevista realizada a los docentes que participaron en el estudio, (DC-MA-25-marzo-2011) da cuenta de un fragmento retomado del diario de campo que concentra los registros de observación.

“[...] pues sí hay autores, pero no, en este sentido no, creo que he trabajado de manera lírica, creo yo, en mi propia experiencia, así lo he estado haciendo” (EMB-08-septiembre-2012).

Estas dificultades teórico-metodológicas no sólo rompen con las intencionalidades educativas de un modelo de formación, sino también hacen evidente que las lógicas curriculares no necesariamente empatan con las prácticas y los saberes de los formadores. Asimismo reflejan distintas concepciones en torno a una misma tarea, algunas alimentadas por el sentido común, otras sustentadas desde referentes empíricos o bien desde algunas representaciones sociales que se van construyendo a partir de las informaciones que llegan a los formadores desde diferentes fuentes.

La reflexión de la práctica corre el riesgo de adquirir un sentido “light” en la formación de los normalistas como resultado de una política educativa inexistente que se ocupe de capacitar adecuadamente a los formadores de docentes. Estas tensiones que emergen con la implementación del plan de estudios 1999 suelen marcar posiciones entre los miembros de la comunidad en tono al nuevo modelo, algunos deciden sumarse y otros prefieren “abandonar el barco”:

“yo creo que esta nueva propuesta trajo consigo ventajas para la formación de los docentes, por un lado creo que permite trabajar con el alumno directamente con las experiencias que obtiene de las prácticas en la escuela secundaria a diferencia de lo que pretendía el plan de estudios anterior, no podíamos concebir que el estudiante realizara investigación de la práctica si ésta no existía, o por lo menos no cómo en este plan de estudios, la mayoría de los alumnos eran bachilleres, no tenían experiencia docente y tampoco los Laboratorios de Docencia se las daba” (EMA-18-octubre-2012).

“Mira al principio yo creo que si hubo una fuerte preocupación por parte de los maestros de aquí de la normal por entender este nuevo modelo de la docencia reflexiva, nos reuníamos para estudiar conjuntamente algunos

textos que apenas comenzaban a circular sobre el tema, pensábamos cómo le podíamos hacer para que organizar las prácticas, qué tenían que hacer, la ventaja que teníamos algunos de pedagogía es que con los laboratorios de docencia si llevábamos a practicar a los estudiantes a secundaria, entonces teníamos un poco de experiencia sobre cómo hacerle con esto de las prácticas, es más algunos acabábamos de dejar la secundaria, entonces sabíamos un poco de lo que sucedía ahí, pero no era así con todos y eso fue un problema porque entonces cuando comenzaron a presentarse las primeras dificultades con los alumnos de secundaria o para llevarlos a las prácticas a secundaria, pues había que tocar puertas y fue ahí donde ya no todos quisieron entrarle, muchos abandonaron el barco, otros pues nos quedamos” (EMDL-23-octubre-2012)

Lo anterior permite identificar la gran distancia que se abre entre las intencionalidades educativas prescritas en un plan de estudios y la realidad vivida en las escuelas normales. Algunas de estas distancias se comprenden desde la propia historia de la institución en donde la formación y la reflexión de la práctica no fue una preocupación de la ENSM durante varios años. En este sentido, el plan de estudios 1999 rompía con la idea de que el maestro de secundaria debe de saber mucho de la disciplina a enseñar, la cual había prevalecido por muchos años, pero también demandaba establecer nuevos vínculos con la escuela secundaria y la profundización en el estudio de otros saberes pedagógicos y de la práctica necesarios para desempeñar el trabajo docente como analizaremos en los siguientes apartados.

### **2.1.1 Descentrar la mirada en la formación disciplinaria**

Durante las primeras casi cuatro décadas de existencia de la ENS (como parte de la SEP), la formación de profesores de secundaria se caracterizó por una preparación centrada en el estudio de la disciplina científica la cual fue dejando huella en los significados construidos colectivamente en torno a qué era prioritario saber para desempeñarse profesionalmente en este nivel educativo.

Los planes de estudio vigentes durante estas cuatro décadas (1936, 1945 y 1959), estaban diseñados para atender a una población de estudiantes que ya se desempeñaban como profesores de primaria o preescolar, por lo que la formación en la ENS posibilitaba adquirir los conocimientos necesarios para laborar en otro nivel educativo (secundaria, bachillerato o incluso la misma escuela normal) lo cual traía como beneficio tanto una mejora económica como una movilidad laboral y un mejor prestigio social. De esta manera, la formación que requería el futuro docente recaía en el estudio de la disciplina por encima de contenidos de corte pedagógico y menos aún en la práctica.

Cabe señalar que la creación de la ENS estuvo marcada por dos grandes etapas, la primera cuando estuvo a cargo de la Universidad Nacional de México (UNM) como un proyecto impulsado por Justo Sierra el cual pretendía “[...] garantizar, en la propia estructura universitaria un espacio académico a la formación de profesores y, por ello, a instaurar los cursos de pedagogía y puntualmente, los relativos a metodologías de la enseñanza” (Ducoing, 2004, p. 45). Este proyecto se concretó casi 30 años después con la creación de la Facultad de Altos Estudios dependiente de la UNM. El propósito de esta institución fue ofrecer una formación de docentes para casi todos los niveles educativos, la cual alcanzó un alto prestigio social y académico, siendo un requisito para todos aquellos que querían acceder a una plaza de profesor universitario, el contar con el certificado de aptitud docente emitido por esta facultad.

A partir de 1924, se formaliza la existencia de la Escuela Normal Superior (ENS) pero todavía siendo una institución dependiente de la UNM, independencia que alcanza en 1929 cuando el entonces presidente Emilio Portes Gil, la separa de la universidad. Con este hecho, a decir de Ducoing (2004), la institución alcanza mayor prestigio y dentro de sus acciones estaba ofertar tres tipos de programas educativos: la maestría y el doctorado en ciencias de la educación y los cursos de perfeccionamiento en determinadas enseñanzas. De esta manera, la ENS, ampliaba la formación a “profesores para las escuelas secundarias, preparatorias y normales, inspectores de escuelas, directores, administradores y supervisores

del sistema de educación rural; trabajador social y directora de Kindergarden” (p.52)

Con el surgimiento de la escuela secundaria<sup>12</sup> en 1925, la ENS considera ofrecer la formación de profesores para este nivel apuntando la preparación en tres campos de conocimiento: a) de cultura general, b) de formación pedagógica y c) un curso optativo. Para obtener el grado correspondiente, era necesario que los profesores desarrollaran un año de experiencia docente, o por lo menos de seis meses, además de elaborar una tesis que reportara un trabajo de investigación o de sistematización de conocimientos relativos a la especialidad elegida (Ducoing, 2004).

La formación de docentes para la escuela secundaria a cargo de la Universidad ocurrió hasta 1934, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) asume esta función a través del Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza (IPMSE) el cual fue creado con el propósito de capacitar a los maestros que iniciaron sus labores con este nivel educativo.

Durante esta segunda etapa de la ENS, se comenzó a sedimentar con mayor fuerza la idea de que la formación de docentes de secundaria, debería apuntar al conocimiento de la disciplina científica. La mayor carga curricular de los planes de estudio de 1936 hasta 1959 estuvo centrada en esta tarea.

El plan 1936 ofertaba ocho carreras (Maestro de Civismo, Historia, Geografía, Ciencias Biológicas, Lenguas Vivas (sic), Lengua y Literatura Españolas, Matemáticas y Física) y estaba organizado en tres tipos de asignaturas: las disciplinares que a su vez se dividían en: fundamentales, auxiliares y optativas y variaban según la especialidad, sin embargo ocupaban la mayor carga curricular

---

<sup>12</sup> Es importante señalar que durante la mitad del siglo XIX, la educación estaba conformada por la educación primaria que se dividía en elemental y superior, la educación preparatoria que integraba la secundaria y la preparatoria y, la educación superior. Los estudios preparatorianos tenían una duración de cinco años, los dos primeros equiparaban lo que actualmente se conoce como la escuela secundaria y los tres últimos eran equivalentes al bachillerato. En 1925, el Presidente Plutarco Elías Calles, autoriza a la SEP la creación de la escuela secundaria.

en la formación de los docentes. Las primeras oscilaban entre 5 y 13 asignaturas, las segundas entre 4 o 5 materias y finalmente las optativas se encontraban entre un rango de entre 3 y 5 espacios curriculares.

En el segundo tipo de asignaturas se encontraban la de corte pedagógico que apuntaban a formar en aspectos de la psicología general, la psicología del adolescente y sobre métodos de enseñanza y ocupaban sólo 7 espacios curriculares en cada especialidad. El menor número de asignaturas (4 en total) estaba destinado al estudio de materias de cultura general vinculadas con la historia de las ciencias, lógica, sociología y el estudio de una lengua extranjera. Los estudios que ofertaba el IPMSE tenían una duración de tres años.

En 1941, el Instituto cambia su nombre por Centro de Perfeccionamiento para profesores de Enseñanza Secundaria (CPPES) el cual se adscribe a la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica (DGESIC) permitiéndole con este cambio ampliar la formación de maestros para la educación media superior y superior y en consecuencia para la escuela normal (Bahena, 1996).

La Ley Orgánica de la Educación Pública expedida en 1942, establecía dentro de las funciones de la educación normal superior las siguientes:

1. “Eleva y perfecciona la cultura general y pedagógica de los maestros graduados;
2. Forma maestros teórico-prácticos en una disciplina de orden cultural o pedagógico;
3. Capacita a los maestros para las funciones superiores de la técnica de la enseñanza, tales como supervisores, directores de escuelas normales o directores generales de educación;
4. Las especialidades son: para maestros de escuelas secundarias, de educación industrial, de educación normal y de educación preparatoria o bachillerato. Los estudios para estas especialidades tendrán una duración mínima de cuatro años; y

5. Alcanzar los grados de maestros y doctor en pedagogía” (SEP, 1942, p. 14).

Es justamente en 1942 cuando el CPPSE queda a cargo de Rafael Ramírez y adquiere la categoría de Escuela Normal Superior con el propósito de:

- “ 1. Perfeccionar, especializándose y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y Bellas Artes o que están en conexión con ellos;
2. Proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos, y
3. Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales” (Estrada, 1983, p. 411).

Con estas funciones la Escuela Normal Superior experimenta un nuevo cambio curricular en 1945 y se incrementa de ocho a once especialidades a saber: Lengua y Literatura Española, Física y Química, Ciencias Biológicas, Geografía, Artes Plásticas, Inglés o Francés, Matemáticas, Civismo, Historia Universal, Historia de México y Maestro de Normal y Técnico en Educación<sup>13</sup>. La mayor carga curricular seguía prevaleciendo en las asignaturas destinadas al estudio de la disciplina científica, por lo que el número de asignaturas oscilaba entre 10 y 14 espacios según la especialidad y por lo tanto, se encontraba por encima de los cursos de carácter pedagógico que sólo consideraba 6 asignaturas y 3 más anuales para aquellos que no contaban con el título previo de maestro normalista en otro nivel educativo. Las materias de cultura general se reducían a sólo 4 espacios.

---

<sup>13</sup> Esta última especialidad es el antecedente de la carrera de Pedagogía que se ofertó más adelante con el plan de estudios 1959, con el propósito de continuar formando a los futuros maestros de la escuela normal.

Este plan de estudios a decir de Estrada (1988) pretendía

“abarcar la enseñanza superior, incluyendo los posgrados, inclusive las cátedras de las Escuelas Superiores de Agricultura y Ganadería, del Instituto Politécnico y aún de las universidades que requirieran de los servicios de docentes con formación pedagógica [...] La Escuela Normal Superior pretendía preparar a sus alumnos para incursionar en prácticamente todos los niveles del Sistema Educativo Nacional” (p.23).

Con base en las disposiciones oficiales establecidas en la Ley Orgánica de 1942, la Escuela Normal Superior ampliaba sus niveles de participación en el sistema educativo, pues no sólo estaba a cargo de formar docentes de secundaria, sino su intervención abarcaba la formación de profesores para otros niveles educativos. Además establecía vinculación con otras instituciones de nivel superior para ofertar sus servicios docentes, lo cual daba cuenta de alguna manera, del alto prestigio de la institución, de los formadores que ahí laboraban, pero también de ofrecer una educación con un fuerte dominio en el campo de la disciplina científica para poder incursionar en otros niveles educativos.

En 1959, la ENS sufre otro cambio en su modelo curricular, el cual surge como una encomienda que la SEP hace a la institución con el propósito de ofrecer una educación, acorde a las exigencias y necesidades que en ese momento presentaba el Sistema Educativo Mexicano. Después de una serie de actividades académicas organizadas para alcanzar el encargo, en las cuales participaron para su elaboración autoridades, docentes y estudiantes. Este plan se pone en marcha, ofertando las siguientes especialidades: Maestro en Matemáticas, Dibujo Técnico de Precisión, Física y Química, Biología, Geografía, Historia, Educación Cívica y Social, Inglés, Francés, Lengua y Literatura, Artes Plásticas, Taller Pedagogía y Psicología Educativa.

Con la reforma curricular, la escuela normal adquiría diversas responsabilidades entre las que se destacaban



“el impartir cursos de mejoramiento profesional para especializar a maestros normalistas, bachilleres y profesionales; maestros en servicio que no contaran con los estudios pedagógicos correspondientes y la complementación pedagógica necesaria a profesionales en servicio docente en escuelas superiores, subprofesionales y profesionales” (Estrada, 1988, p. 79).

Nuevamente este plan de estudios seguía centrando la mirada en una formación en el campo de la disciplina científica, que oscilaban entre 12 y 15 asignaturas por encima de las de corte pedagógico y de cultura general.

Estos rasgos históricos permiten comprender los significados construidos en torno a la importancia que, a pesar de las reformas curriculares, sigue teniendo el estudio de la disciplina en la formación de profesores para la escuela secundaria. Los ahora docentes de la escuela normal preparados profesionalmente en la ENSM, suelen coincidir en que la formación recibida con el plan de estudios 1959 les permitió contar con un amplio conocimiento de la asignatura a enseñar en secundaria y les dio la posibilidad de incorporarse en otros niveles educativos superiores, entre ellos la misma ENSM, incursión que formaba parte de los mismos propósitos de la institución, pues el campo laboral del egresado no sólo estaba pensado para la docencia en la escuela secundaria, sino también para niveles posteriores a ella.

Esta experiencia formativa en la ENSM es el referente que sustenta las valoraciones y calificaciones que hacen algunos de los formadores sobre los planes de estudios posteriores al plan 59, particularmente suelen establecer una relación significativa entre dicho modelo curricular con una etapa en la cual la escuela normal a decir de ellos, albergó a los mejores docentes que la institución ha tenido:

“[...] teníamos maestros [...] de procedencia universitaria y maestros normalistas [...] muchos maestros habían venido de España a México [...] entonces teníamos oportunidad de tener una variedad de diversos

maestros, pero una característica que dominó es que eran maestros que dominaban amplia y suficientemente lo que enseñaban, yo recuerdo maestros con una gran capacidad de conocimientos” (EMF-archivo histórico oral-24-enero-2007).

“La Normal Superior tenía un gran proyecto a académico [...] teníamos cursos de verano [...] se habían creado edificios que verdaderamente le daban una gran seriedad física a la escuela, por citarles un ejemplo, la carrera de Biología llegó a tener hasta anfiteatro [...] ya para tener un anfiteatro, pues era una institución que tenía un peso fuerte académicamente, [...] pero el proyecto se termina en 1983, cuando llegamos aquí el proyecto se reduce [...] y el plan de 1999 nos reduce única y exclusivamente a formar maestros para las escuelas secundarias, entonces ese gran proyecto se empobreció, eso va marcando la diferencia de carácter académico” (EMJ-archivo histórico oral-19-septiembre-2007)

En este sentido, entender que el estudio de la disciplina ya no estaba en el centro de la formación, generaba resistencia en algunos de los docentes de la escuela normal. A partir de 1983 se implementa un nuevo modelo curricular con una organización distinta al plan de estudios previo (1959), el modelo educativo reducía notablemente el número de especialidades de 13 a sólo siete<sup>14</sup>: Español,

---

<sup>14</sup> En 1974 como resultado de la IX Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media, se emitió el documento denominado “Resoluciones de Chetumal”, el cual concentraba los acuerdos que pondrían en práctica la reforma educativa a la educación secundaria. Esta reforma planteaba un cambio curricular de asignaturas a áreas de conocimiento para todas las escuelas secundarias del país, en todas sus modalidades (generales, técnicas, agropecuarias, técnicas industriales, técnicas pesqueras, telesecundarias y secundaria abierta) y se puso en marcha a partir del ciclo escolar 1975-1976. Esta reforma impactó en la ENSM por lo que la SEP consideró también realizar un cambio curricular bajo las mismas características, es decir ofrecer una formación de profesores por áreas de conocimiento que se pondría en práctica en 1976, sin embargo, este cambio generó descontento entre la comunidad estudiantil de la ENS y a través del Comité de Lucha de la Escuela Normal Superior de México (CLENS) se promovieron varias acciones de resistencia a este cambio que desencadenó una huelga en abril de 1976 con una duración de dos meses que logró un acuerdo con la SEP para generar al interior de la escuela su propia reforma educativa. No obstante, debido a las fuertes diferencias entre las corrientes políticas internas no se logró concretar la tarea y por lo tanto obligó a la SEP a conformar una comisión integrada por una serie de funcionarios que desempeñaban algunos cargos académicos y administrativos dentro de la

Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Pedagogía, Psicología Educativa y Lengua Extranjera: Inglés o Francés. Este nuevo modelo ofrecía un tronco común integrado por 25 espacios curriculares (que integraba las líneas instrumental, psicológica, pedagógica y social) y un tronco diferencial conformado por 23 asignaturas (consideradas en la línea de formación científica).

Dentro de la formación científica 18 espacios eran destinados al estudio de la disciplina y cinco de ellos para experimentar la práctica docente, estos últimos se denominaban Laboratorios de Docencia. Sin embargo, para el área de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, estas 18 asignaturas tenían que distribuirse para el estudio de la geografía, el civismo y la historia para el primer caso y en biología, física y química para el segundo. La profundidad en el estudio de cada una de estas últimas asignaturas se reducía considerablemente a diferencia de las demás especialidades.

Este cambio no fue recibido con agrado por todos los formadores, especialmente los del campo de las Ciencias Naturales y Sociales, las valoraciones sobre el nuevo plan de estudios estaban atravesadas por la experiencia que tuvieron al estudiar en la ENSM bajo los principios del plan de estudios 1959, por lo que su experiencia formativa era la medida de comparación para medir el nivel de profundidad en los estudios realizados con el plan 59.

“[...] el plan de estudios 59 era un magnífico plan, ¡y que no! que lo digan todos lo que se formaron con ese plan de estudios; era excelente, salíamos muy bien preparados en Historia [...] el plan 83 fue una burla, [...] se acabó la Historia, se acabó el Civismo, se acabó la Geografía [...] ese es el peor

---

misma Secretaría para diseñar el nuevo modelo académico, el cual entró en vigor en el ciclo escolar 1983-1984.

En 1984, por Decreto Presidencial, los estudios ofertados por todas las escuelas normales de país adquieren el grado de Licenciatura, esto simbólicamente fue un golpe fuerte para la ENSM debido a que perdía su carácter de “Superior” y se equiparaba en el mismo nivel que el resto de las escuelas normales, pero con la particularidad de formar a docentes de secundaria.

plan que ha tenido la Escuela [...]” (EMLF-archivo histórico oral-05-octubre-2007).

Sin embargo, también existen otras valoraciones más favorables, en tanto que, a pesar de las condiciones en las cuales se implementó el plan 83, aún conservaba una fuerte carga curricular en el estudio de la disciplina científica, no contemplada en el plan de estudios 1999:

“[...] yo creo que el problema del plan de estudios 1983 fue, además de la manera en cómo se impuso, fue pensar que se podían formar docentes-investigadores, pero eso no era posible, porque los alumnos eran estudiantes que venían del bachillerato, entonces ahí estaba más el problema, ¿cómo hacer investigadores si no tenían experiencia docente?, pero además había que formarlos en otras cosas, incluso el nivel de exigencia debía ser menor para el estudio de las asignaturas porque sus referentes eran los del bachillerato solamente, pero bueno, todavía teníamos la ventaja de que podían estudiar mucho de la asignatura que iban a enseñar, ya con el plan 99, pues ahí sí la mirada cambió completamente [...], ahora hay que formar licenciados en educación secundaria, entonces la prioridad cambia, hay que saber mucho de la escuela secundaria, de sus adolescentes, aunque no se sepa mucho de la asignatura, esto si es un problema mayor, porque además van a hacer prácticas muy temprano, todavía no saben mucho o nada de la pedagogía, de la didáctica y menos de la materia, aún no han cursado nada de la asignatura que van a enseñar y así tienen que ir a dar clases [...]” (EMSO-25-abril-2012).

Comenzar a trabajar con una población distinta de estudiantes que provenían del bachillerato obligaba a los formadores a “bajar el nivel” académico en el estudio de la disciplina, lo cual significaba un fuerte golpe para la formación de docentes de secundaria, sin embargo, tenían claro que a pesar de esta limitación aún existía la oportunidad de ofrecer una formación más o menos sólida en el campo disciplinar

independientemente de no lograr alcanzar las pretensiones del modelo de formar docentes-investigadores.

Desde estos referentes empíricos se puede comprender que a pesar de los cambios curriculares, aún prevalecen algunos significados en torno a los saberes que deben ser prioritarios en la preparación de profesores, entre ellos destaca el saber disciplinario, el cual sale a flote de manera constante en el discurso de los formadores, pero que se comprende no sólo por estar en el centro de la formación por más de seis décadas, si se considera el plan de estudios 1983, sino porque saber mucho de la asignatura era una distinción que caracterizó al egresado de la ENSM y a sus formadores, por lo tanto, también forma parte de su identidad docente. Negar la importancia de este saber es negar de alguna manera, parte de la historia de la institución y de la esencia de ser normalista.

### **2.1.2 Establecer el vínculo con la escuela secundaria**

El surgimiento de la escuela secundaria obligó a las autoridades educativas a crear una institución encargada de formar a los profesores para desempeñarse profesionalmente en este nivel; de ahí surge el Instituto de Preparación para el Magisterio de Segunda Enseñanza en 1936 (como antecedente a la actual Escuela Normal Superior), con el propósito de atender dos necesidades: la primera era capacitar a los maestros que se incorporaron a laborar en la escuela secundaria sin una preparación previa y la segunda ofertar una formación sólida a los futuros maestros que desearan desempeñar la enseñanza en este nivel.

No obstante, durante varias décadas la relación entre la ENSM y la escuela secundaria fue distante, los encuentros que llegaban a darse estaban relacionados con la incorporación laboral de sus egresados al campo de la escuela secundaria, o bien a través del estudio de algunas asignaturas que tenían en el centro el estudio de los adolescentes.

Es hasta la década de los 50's cuando ocurre un acontecimiento relevante que vinculaba a ambas instituciones: La creación de la Escuela Secundaria Anexa en

el año de 1955. El propósito de su creación estaba encaminado a crear un espacio de experimentación, investigación y comprobación pedagógica (Estrada, 1988) Fue requisito para los docentes que se incorporaran a laborar a esta escuela, ser egresados de la Normal Superior de las últimas cinco generaciones previas a su creación (de 1950 a 1954).

Al ser una institución que en inicio dependía de la ENS tenía la facultad para tomar decisiones en torno a ella, sin embargo con el paso de los años, la relación entre ambas ha estado cada vez más lejana. Actualmente es una escuela a la que poco acuden los formadores para que los estudiantes realicen sus prácticas profesionales, el argumento se funda en la idea de que los egresados de la normal superior no serán contratados en ella y el contexto, las dinámicas, los problemas y las características de la misma no corresponde a la realidad del resto de las escuelas secundarias del Distrito Federal donde si incursionarán profesionalmente los normalistas.

La “Anexa” como es nombrada comúnmente por los docentes de la escuela normal, es considerada como una escuela “modelo” que dejó de ser una opción para muchos de los formadores; por lo tanto los propósitos de su creación quedaron actualmente sin efecto. En este sentido la relación entre ambas no logró concretarse del todo.

Con la implementación del plan de estudios 1983, se comenzó a demandar la necesidad de que los estudiantes llevaran a cabo prácticas profesionales en la escuela secundaria en el marco de las actividades académicas propuestas en los programas de estudio de los Laboratorios de Docencia que se cursaban a partir de sexto semestre de la carrera.

Pero, a diferencia del plan de estudios 1999, el tiempo destinado a la realización de prácticas docentes era poco y en ocasiones, se reducía sólo a actividades de observación de aquellas cosas que las autoridades de la escuela secundaria querían mostrar. Algunos formadores entrevistados coinciden en afirmar que esto

limitaba al normalista para comprender y conocer con mayor profundidad este nivel educativo.

Esta distancia entre ambas instituciones fue en inicio un fuerte obstáculo para la implementación del plan de estudios 1999, éste ofertaba una licenciatura en educación secundaria que demandaba el conocimiento profundo de este nivel educativo, tanto teórico como empírico. La presencia de la escuela normal en estas instituciones implicaba una estancia mucho más amplia y una actividad académica más participativa por parte de los estudiantes normalistas. Sin embargo, como sucede en toda reforma educativa la opinión de los involucrados en los procesos formativos no es tomada en cuenta, lo cual genera descontento y construye barreras que a veces cuestan trabajo romper.

Pareciera que sólo basta con cubrir requisitos administrativos para poder abrir las puertas de par en par y dejar que los estudiantes normalistas se incorporen a las dinámicas, problemas y actividades cotidianas de la escuela secundaria. No obstante este proceso es mucho más complejo de lo que parece, pues implica dejar entrar a la intimidad de una institución a personajes ajenos que a veces, con o sin intención llegan a cuestionar lo sucedido ahí sin conocer las tramas que se tejen dentro de ellas.

La corresponsabilidad que adquieren ambas instituciones en la formación de los futuros docentes suelen quedar en el papel; el documento que norma las actividades de observación y práctica docente en las escuelas secundarias, establece una serie de recomendaciones sobre las funciones tanto del formador como del docente de secundaria para lograr los propósitos formativos de las asignaturas de OPD, sin embargo es tarea de la escuela normal y más aun de los propios formadores buscar los espacios para que los estudiantes realicen sus prácticas docentes. Estas prescripciones quedan rebasadas en el trabajo cotidiano. El documento menciona que la función del docente de secundaria debe orientar al estudiante, brindarle sugerencias y recomendaciones que desde su experiencia en el campo de la docencia en la escuela secundaria, apoyen al

normalista para reflexionar y mejorar sobre aquellos aspectos de la práctica, permanezca en el grupo durante el tiempo que sucede la práctica del normalista, registrar por escrito las orientaciones pertinentes, dialogar con el estudiante y con el formador sobre ellos, etc. (SEP, 2002), este documento, da por sentado que el profesor-tutor tiene la disposición de desempeñar esta tarea.

Sobre este asunto, a través del análisis de las observaciones realizadas en las diferentes clases de OPD, se identificaron algunos de los problemas vividos por los estudiantes durante la práctica, muchos de ellos relacionados con la actitud del profesor ante su trabajo, entre los que destacan los siguientes:

- No desarrollar sus planificaciones de clase debido a que el tutor no concuerda con las actividades didácticas planificadas
- Constantemente son interrumpidos por el tutor en la clase,
- No los presentan con el grupo de secundaria por lo que se sienten ignorados y que no les dan su lugar
- Se salen del salón y no observan su trabajo por lo que las evaluaciones emitidas no son objetivas
- No revisan los planes de trabajo ni sus secuencias didácticas y por lo tanto no reciben retroalimentación sobre ellas y su trabajo docente.

Estos problemas que describen los estudiantes dan cuenta que la complejidad de la tarea del formador rebasa las prescripciones echas desde la SEP. Del análisis de las entrevistas realizada, extraemos parte de dos experiencias que exponen los formadores que atienden OPD:

“Mira, uno de los grandes problemas que enfrentamos en OPD es que tienes que buscar escuelas que realmente dejen trabajar a los muchachos y eso es bien difícil, hay algunas que han recibido a los alumnos desde hace varios años y sin existir una formación específica, pues los maestros han ido aprendiendo también en la práctica, un poco de lo que se trata la cosa, es decir van entendiendo que los chicos necesitan de un espacio donde puedan formarse también en la práctica, pero a veces esto es bien difícil;



para algunas escuelas 'los practicantes', como les llaman, son un estorbo y no los dejan hacer nada, literal, [...] tú los vas a ver y están sentaditos en la sala de maestros [...] ¡haciendo nada! y les dicen: ¡no queremos que anden por la escuela!, sólo pueden salir de ahí cuando tienen clase; en otras los agarran de [...] chachos de los docentes o los directivos y con tal de que los dejen practicar, pues ellos acceden a ir por el café, a traerle el desayuno al tutor, a cuidar el grupo cuando no están, porque [...] esa es otra función que tienen los alumnos en sus prácticas, ¡vienen practicantes! ¡Ah pues pedimos días económicos!, entonces los maestros faltan, nuestros estudiantes están solos, nadie los observa, no les dan retroalimentación y tienen que cuidar a los grupos [...] yo he optado por pedirles que lleven actividades didácticas para trabajar con los niños cuando los manden a cuidar grupos, porque así los ven como si fueran prefectos [...]

Entonces como verás, la relación es más complicada de lo que parece y de alguna manera lo entiendo, pues a veces piensan que nos hacen el favor[...] la Escuela Normal, ni las autoridades, no se han ocupado por generar acciones que fortalezcan estos vínculos, que formen al tutor, otras escuelas lo han venido entendiendo más y los involucran académicamente en las actividades, los ven como el maestro, no como el practicante y asumen su papel también en la formación de los muchachos, pero estas son muy difíciles de encontrar” (EMA-18-octubre-2012).

La relación que se entabla con escuela secundaria refleja una serie de tensiones y contradicciones presentes en el trabajo cotidiano de los docentes a cargo de las asignaturas de OPD, de tal forma que deben buscar alternativas para poder encontrar espacios que más o menos les permitan alcanzar los propósitos educativos, sin embargo parte de estos procesos vividos reflejan la vida cotidiana de las escuelas secundarias, su cultura escolar y cómo esta formas de organización existentes al interior de ellas repercuten en las maneras en cómo le permiten al normalista involucrarse en las actividades académicas y a su vez formarse para la docencia desde la práctica.

Del análisis de las entrevistas realizadas a los formadores que imparten OPD, se identificó que el encuentro con la escuela secundaria rebasa a veces una relación académica, pues requieren establecer vínculos incluso afectivos con algunas autoridades y docentes para permitirle al normalista, realizar sus prácticas, esto conlleva incluso una inversión económica tanto por parte del formador como del mismo estudiante en agradecimiento por abrirles un espacio en la institución. Una formadora explica esta situación de la siguiente manera:

“Yo creo que una de las cosas que nadie valora de los maestros de OPD es todo lo que tenemos que enfrentar allá afuera con nuestros estudiantes, yo por ejemplo si escojo las escuelas porque pues yo sólo soy una y casi nunca nos apoyan en las jornadas de práctica, entonces he tenido que buscar escuelas de por aquí cerca de la Normal [...] y pues lo que hago es ir a las escuelas, plantearle a las autoridades los propósitos de la práctica, hablar con los maestros de español para solicitarles su apoyo, si ellos me dicen que sí pues adelante, sino pues no los considero, yo pienso que nadie debe de obligar a nadie a hacer algo que no quiere, entonces si no quieren ser tutores pues les agradezco y me quedo con los que si quieren apoyarme, suelo ser muy formal con ellos, darles su lugar para que me reciban a los estudiantes, incluso al término de la jornada les llevo un detallito, nadie nos da dinero para eso, es más a veces los alumnos también les dan un regalito a sus tutores, yo no se los exijo, pero saben que eso les deja las puertas abiertas en la secundaria, entonces así pues voy haciendo historia en las escuelas, me conocen, saben que siempre estoy al pendiente de mis alumnos, en las prácticas paso a saludar hasta las secretarias, comienzo a establecer lazos sociales con ellas, en general con todos, esto me ha ayudado mucho, pues sé que mis alumnos serán apoyados, cuando voy a una escuela nueva y me dicen déjeme ver, yo le aviso, pues ya sé que no nos van a recibir o que vamos a tener muchos obstáculos, entonces me despido, doy las gracias y no vuelvo, sé que ahí no es conveniente llevar a los muchachos” (EMR-23-noviembre-2013).

En este contexto en el que suceden las prácticas de los estudiantes, los formadores luchan contra las propias organizaciones de la escuela secundaria, las disposiciones de los directivos y de los profesores por recibir a los estudiantes, deben aceptar las condiciones que les anteponen y buscar diferentes vías para seguir conservando el vínculo con ella.

La relación olvidada durante años entre la escuela normal y la secundaria, cobra la factura en el momento en el que se quieren establecer vínculos en inicio impuestos por un modelo curricular que sólo prescribe las tareas a desarrollar, pero desdibuja la voz de los sujetos y las instituciones involucradas, de tal forma que los formadores comienzan a labrar el camino del encuentro, en ese camino a veces son muchas las piedras que hay que quitar para que se logre llegar a buen destino. Como se analizó en esta categoría, a pesar de las casi dos décadas en que se comenzó a promover este vínculo, todavía queda mucho camino por recorrer.

### **2.1.3 Fortalecer la formación pedagógica**

La creación de la escuela secundaria en 1925, demandó la contratación de una serie de profesionistas que no contaban con una preparación específica para desempeñarse en este nivel educativo. Por tal motivo, una de las principales encomiendas que se le dio a la ENS fue ofrecer además de una formación en la especialidad, una formación de carácter pedagógico que diera las bases metodológicas y didácticas para la enseñanza. Sin embargo, como analizábamos en el apartado anterior, esta formación si bien ha estado presente en el currículo de la escuela normal, históricamente ha ocupado un lugar menor en comparación con el número de asignaturas destinadas al estudio de la disciplina científica.

Debido a la fuerte influencia del pensamiento positivista en el campo educativo, los primeros planes de estudio que se implementaron en la ENS (siendo parte de la SEP), consideraron una formación pedagógica orientada a preparar al futuro maestro en el dominio del método y la técnica de la enseñanza. Sin embargo, es importante recordar que hasta 1959, los estudiantes que acudían a la escuela

normal eran profesores en servicio con una formación normalista previa, o bien quienes aún sin contar con ella, se desempeñaban en el campo de la docencia. Para el caso de estos últimos docentes, tanto el plan de estudios '45 como el '59 consideraban cursos complementarios para fortalecer la formación pedagógica de los estudiantes. El primer plan, contemplaba las asignaturas de Ciencias de la Educación, Historia General de la Educación e Historia de la Educación en México; mientras que el plan '59 integró un año introductorio denominado de nivelación pedagógica el cual estaba dividido en dos semestres. En el primero se cursaban las asignaturas de Introducción a la Ciencia de la Educación, Historia General de la Educación y Observación del Proceso Escolar. Las dos primeras con una duración de seis horas a la semana y la última con tres horas semanales. En el segundo semestre se cursaba Historia de la Educación en México, Psicología de la Educación y Observación Escolar. Al igual que en el semestre previo, las dos primeras asignaturas tenían una duración de seis horas semanales y para el caso de Observación Escolar se conservaban las tres horas asignadas.

Con el cambio curricular que sucede en 1983, se amplía aún más el estudio de contenidos de carácter pedagógico. Este plan de estudios integraba en su mapa curricular una línea de formación pedagógica que concentraba un grupo de asignaturas destinadas a estudiar no sólo el método y la técnica de enseñanza, sino también consideraban otros referentes teóricos e históricos sobre el campo de la pedagogía, sin embargo, debido a la fuerte influencia de las teorías conductistas y neo-conductistas en el campo de la enseñanza, la formación pedagógica estaba fuertemente influenciada por estas teorías del aprendizaje, las cuales eran promovidas desde la escuela normal con el propósito de que los futuros profesores las pusieran en práctica en los denominados Laboratorios de Docencia (Castañeda, 2004).

Cabe señalar que una de las asignaturas que formaba parte de la línea de formación pedagógica llevaba el nombre de Tecnología educativa, la cual se cursaba en el cuarto semestre de la carrera. La influencia de esta corriente pedagógica, permeó durante varios años en la formación de docentes de

educación secundaria, incluso antes de la implementación del plan de estudios 1983 por lo que fue dejando huella en los saberes de los formadores de profesores como analizaremos en los siguientes capítulos.

Algunos de los ahora formadores de la Escuela Normal Superior de México que en su momento cursaron los estudios en la misma institución tanto con el plan de estudios 1959 como con el plan 1983, reconocen que las prácticas de enseñanza de algunos de sus maestros estaban permeadas fuertemente por esta corriente pedagógica de la tecnología educativa, esto les permitió entender en su momento y de manera más clara, cómo trabajar bajo este modelo de enseñanza.

“El maestro CC<sup>15</sup>, de Administración Educativa, tenía una organización más formal: el maestro iniciaba sus sesiones colocando en el extremo superior del pizarrón cuál era el propósito de la clase, entonces regresábamos a analizar a ver si había cumplido el objetivo plasmado; llevaba muy organizado los tiempos de las participaciones, los momentos en que había que revisar lo que el equipo expositor había presentado, se arribaba a conclusiones, teníamos que demostrar evidencias ahí de lo que habíamos anotado, había evidencias objetivas del aprendizaje [...] había esa contrastación al final para ver si se cumplía el objetivo que, evidentemente estaba tomado del programa, programa que había elaborado el propio maestro [...] entonces [...] yo podía ubicarlo en una corriente pedagógica que en aquel entonces estaba en boga, la Tecnología Educativa, un manejo muy eficiente de los tiempos y un indicar de manera muy puntual del logro de los objetivos de aprendizaje” (EMC-archivo histórico oral-20-septiembre-2007).

“En aquella época los que se estilaba era el enfoque de enseñanza [...] de la Tecnología Educativa que ingresó más o menos en el año 73-74 y este modelo ya lo manejaban y lo ejecutaban en sus clases los maestros de

---

<sup>15</sup> Las letras representan las iniciales de los profesores que son citados por los informantes con el propósito de guardar su confidencialidad.

Didáctica [...] yo aprendí de ellos, elementos de estructuración metodológica por ejemplo [...]” (EMT-archivo histórico oral-26-octubre-2007).

Con la llegada del plan de estudios 1999, la formación pedagógica tomó mayor fuerza en la formación de docentes de secundaria, particularmente este tipo de formación se vinculó directamente con la práctica docente que los estudiantes realizarán en la escuela secundaria a través de las asignaturas de OPD. Los espacios destinados a la formación pedagógica se convierten en los referentes teóricos que fundamentarán la práctica docente de los normalistas.

Un aspecto que vale la pena señalar, es el impacto que tuvo el cambio de plan de estudios de la educación secundaria en 1993, con él comienzan a incorporarse nuevos discursos acerca de las teorías del aprendizaje constructivistas que se extendieron de manera casi obligada a la escuela normal instalándose en el discurso de los profesores incluso antes de la implementación del plan de estudios 1999 en la ENSM. Con este último plan se formalizó curricularmente el estudio de estas teorías del aprendizaje dentro de algunas asignaturas como la Enseñanza en la Escuela Secundaria (I y II). Estos referentes teóricos se convirtieron en un lente a través del cual los estudiantes con regularidad analizan las prácticas de los docentes de la escuela secundaria en los diferentes espacios de OPD.

A decir de Castañeda (2004) el plan de estudios 1999,

“[...] Buscó relacionar los contenidos –disciplinarios- con las estrategias para su enseñanza y aprendizaje desde los paradigmas socio-cognitivo y constructivista, así como incorporar a los alumnos en forma temprana a la observación y práctica docente [...] El diseño de todos los programas de contenidos [...] –disciplinarios– incluyen temas relacionados con estrategias de su enseñanza” (p.99).

La importancia del saber pedagógico en el campo de la formación de docentes de secundaria, comenzó a cobrar mayor fuerza a partir de la implementación del plan

de estudios 1983, pero se comienza a consolidar con el plan 1999 en la medida en que éste le demanda de manera muy clara al formador, sobre todo al que coordina OPD, contar estos saberes para poder orientar a los estudiantes en el trabajo que desempeñarán en la escuela secundaria. La elaboración de planes de clase, de planes de trabajo, el diseño de estrategias didácticas, la aplicación de los enfoques didácticos propuestos en los planes de estudio, etc. son parte de las tareas que permiten objetivar parte de esos saberes docentes.

“[...] Creo que los métodos que se utilizaban no eran así muy sofisticados; lo que trataba el maestro era de abordar los temas [...] desde el punto de vista didáctico, creo que eran muy bien tratados, había orden en el tratamiento de los temas, había una secuencia, y sobre todo, había profundidad en los temas [...] había buen nivel en los temas que trataban [...] No le dábamos, ahora veo que no era lo correcto, pero no le dábamos mucha importancia a las materias que en ese momento le llamábamos pedagógicas, para nosotros lo más importante era el abordaje de las materias de la Especialidad y el plan de estudios de esa época (se refiere al plan 1959), estaba mucho más cargado de matemáticas que el actual (plan 1999). Yo diría que el método que utilizaban los maestros era un método tradicional [...] había exámenes terroríficos [...] esa es una experiencia que yo tuve y desde ese momento pensé, que si yo llegaba a ser maestro de la Normal Superior de México, buscaría otros mecanismos de evaluación, tanto de enseñanza como de evaluación para ir corroborando los aprendizajes sin tener la necesidad de aplicar exámenes tan largos [...] tan cansados, tan pesados [...]” (EMR-archivo histórico oral-30-noviembre-2012).

“Yo creo que una de las ventajas que trajo consigo el plan de estudios ‘99 fue que los formadores nos vimos en la necesidad de voltear a ver los contenidos pedagógicos, porque quienes coordinamos las asignaturas de OPD, requerimos forzosamente saber de pedagogía, de didáctica, de las teorías del aprendizaje, porque cómo vamos a pedirle a un estudiante que

integre todos estos elementos en sus secuencias didácticas si nosotros no tenemos claro qué cosa es eso. Antes la Normal Superior no ponía atención a esto porque pues ya sabíamos cómo elaborar un plan de clase, lo hacíamos en nuestro trabajo cotidiano, éramos ya maestros, [...] nos preocupaba más aprender cuestiones concretas de la asignatura, de la disciplina, a eso íbamos a la normal superior [...] el método, la técnica no nos importaba mucho, [...] ni tampoco creo que era una preocupación del plan de estudios o de nuestros maestros, si acaso en 1983 con los Laboratorios de Docencia, pero no mucho [...] ahora sí tienes que enseñarle al alumno cómo planificar, cómo hacer su secuencia, saber qué es eso de una secuencia didáctica, cómo o con qué va a evaluar [...] (EMDL-23-octubre-2012).

Los discursos anteriores, si bien son contrastivos, permiten comprender parte de los significados construidos a través del tiempo y cómo se van instalando en el campo de la formación de profesores de secundaria. El primero permite recuperar la voz de algunos docentes quienes reconocen que el saber pedagógico-didáctico en su momento, no constituyó tanto de manera personal como colectiva, parte importante para su formación profesional en la ENSM, pues éste era adquirido previamente por dos vías: la primera, a través de los estudios realizados en la escuela normal básica o bien como resultado del trabajo cotidiano realizado en el campo de la docencia. No obstante, también se identifica un proceso de reflexión llevado a cabo por el informante en torno al trabajo docente de sus propios formadores y reconoce que en los procesos de enseñanza se requieren de otros elementos de carácter pedagógico-didáctico que hagan menos sufrible el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

Estas experiencias formativas son un parte aguas para comenzar a resignificar la importancia de estos saberes en el campo de la formación de docentes. Este proceso de reconfiguración se ve alimentado por las propias demandas curriculares las cuales se van incorporando con el tiempo y permiten la integración de nuevos saberes docentes, en este caso los pedagógicos, de tal forma que lo



que antes podía ser ignorado ahora se convierte en una necesidad y de esta manera se asume dentro de la comunidad escolar.

#### **2.1.4 Centrar la formación en la práctica**

Como se analizó en los apartados anteriores, la formación en la práctica no era una preocupación de los planes de estudios anteriores y aunque en 1983 se comienza a dar este vínculo, éste no se logró establecer de manera tan cercana como lo exigía en nuevo plan 1999. Esta situación generó un problema para la institución, pues había significados compartidos en torno a la labor del formador, los cuales estaban centrados en ofrecer una preparación sólida en el conocimiento disciplinar y en menor medida en lo pedagógico, éste último campo era abordado a nivel teórico en virtud de que los conocimientos pedagógicos derivados de la práctica se los proporcionaba el trabajo docente cotidiano al ser profesores en servicio por lo menos hasta 1983. Atender asignaturas que implicaban un arduo trabajo de gestión y vinculación con la escuela secundaria, generó poca demanda por parte de los formadores.

Lo anterior tiene una razón que se fundamenta en la historia misma de la ENSM, el tema de la práctica se consideró hasta el plan de estudios 1959 y estaba destinada sólo para aquellos estudiantes que no contaban con una formación normalista previa. Sin embargo las asignaturas de Observación Escolar, como su nombre lo indican, estaban destinadas para observar los procesos educativos que se gestaban en las escuelas secundarias. Los estudiantes con una formación normalista, no estaban obligados a cursar alguna materia de este tipo, el currículo no estaba diseñado para hacerlo. Desde la voz de uno de los docentes de la escuela normal:

“[...] se realizaban algunas visitas, pero no prácticamente para ejercer una práctica en la docencia, sino que más bien prácticas de observación. Y recuerdo por ejemplo visitas a escuelas de educación especial, visitas a escuelas que manejaban alguna metodología activa [...] En alguna ocasión fuimos a visitar la práctica de la maestra de pedagogía, al mismo tiempo

nos daba clase en la Normal Superior, pero que nosotros nos hiciéramos cargo como ahora acostumbran ustedes en el Plan 99, de la conducción de un grupo, de hecho no se dio. Yo quiero pensar que entre otros motivos, se debía al hecho de que los alumnos de la Superior ya éramos profesores, como ya de hecho había atrás una práctica en nosotros, algunos incluso ya trabajábamos a nivel de educación normal, había profesores de la Normal de Maestros cursando la especialidad de Pedagogía [...] yo quiero pensar que por ese mismo hecho, como que los maestros de Didáctica no estaban preocupados en que fuéramos a realizar prácticas pedagógicas [...] más bien el grueso de esas asignaturas las manejábamos a nivel teórico” (EMC-20-septiembre-2007).

De esta manera cuando se instala el plan de estudios 1983, los Laboratorios de Docencia intentaron fortalecer la formación en la práctica, sin embargo, no se alcanzó establecer un vínculo tan estrecho con la escuela secundaria, de tal manera que se optó por implementar la microenseñanza como un recurso que posibilitaba a los formadores, crear un escenario a través del cual los estudiantes podían experimentar la práctica y poner a prueba los aprendizajes adquiridos sobre la metodología para la enseñanza de la disciplina en la cual se estaban formando.

En este sentido, la práctica si bien estaba considerada como parte de un dispositivo de formación, lo cierto es que en el trabajo cotidiano, no se logró establecer de manera tan estrecha un vínculo que durante casi seis décadas no se había dado entre la ENSM y la escuela secundaria. Comenzar a establecer una relación mucho más estrecha no fue una tarea fácil, implicó tocar puertas y echar mano de algunos vínculos con colegas de este nivel para que brindaran la oportunidad de entrar a una institución, que de manera paradójica, parecía estar muy alejada de aquella encargada de formar a sus futuros docentes. Al respecto una formadora comenta lo siguiente:

“[...] quiero destacar que yo no practiqué yo no visité más que en calidad de dos horas una escuela secundaria en el último semestre, yo no tuve esa oportunidad que tuvieron los chicos cuando yo ya estuve trabajando aquí en la escuela normal, en mi caso no fue así, sólo visité una escuela que fue la anexa y una escuela secundaria en Mazatlán, digamos un maestro que nos llevó dos veces a diferentes partes de la república [...] cuando llegué a secundaria, no conocía lo que era orientación educativa en cuanto al programa que se llevaba, en cuanto todo lo administrativo del plan de trabajo, quizá sabía hacer planes de trabajo pero no a lo que era enfocado a Orientación Educativa, al contacto de situaciones muy personales de los chicos, trabajar con padres fue un gran reto, trabajar con maestros, porque aunque yo tenía el contenido, [...] no sabía cómo la habilidad o la competencia para trabajar con estos sectores, pero esta experiencia me permitió ver ahora ya como formadora que esos aspectos que me hicieron falta, unidos a los que requiere el plan de estudios 1999, pues incorporarlos con los chicos cuando trabajo el área de acercamiento a la práctica”[...] yo creo que la experiencia de trabajar en la escuela secundaria me permitió ver [...] algunos obstáculos y limitantes que ponen los directivos, sobre todo porque como no estaba sistematizada la práctica, pues era muy difícil acceder a las escuelas secundarias, era muy difícil que nos permitieran estar en un grupo [...], la cuestión de la gestión también era complicado [...] [...] pero sobre todo en todos aquellos elementos que los chicos debían de llevar, como por ejemplo una claridad en el sentido de qué iban a observar, qué iban a preguntar, hacer los guiones de observación, o sea esos elementos que me permitieron para trabajar el área y también conocer qué les gusta a los directivos que uno conozca de las escuelas y que no, [...] además las relaciones que tuve yo en la escuela secundaria me permitieron incidir en ese momento en algunas escuelas, pero no por un oficio, sino en calidad de la amistad y luego ya se generaban los oficios respectivos” (EMS-26-abril-2012).

Otro elemento que es necesario rescatar, es el valor otorgado por algunos formadores a los saberes derivados de la experiencia los cuales se vuelven un referente valioso para orientar a los estudiantes en las asignaturas de OPD, pues les otorga la posibilidad de tomar decisiones para saber, qué es necesario exigir a los estudiantes normalistas para la realización de sus prácticas en la escuela secundaria. Durante el análisis de las entrevistas realizadas, era común encontrar la frase: “yo ya lo viví, a mí no me lo contaron” la cual encierra un conjunto de conocimientos derivados de la práctica que legitima sus acciones docentes.

En este sentido, la práctica fue ganando terreno en la formación de docentes, particularmente en la última década, sin embargo, debido a que durante casi seis décadas no se consideró como una prioridad en la formación, su incursión en la escuela normal, tampoco ha sido nada fácil, pues los significados construidos en torno a que el dominio de la disciplina era suficiente para poder trabajar la docencia en la escuela secundaria, llevó a algunos de los docentes que iniciaron con la conducción de las asignaturas de OPD, a tomar la decisión de no continuar con ella, una de las razones estaba centrada en que la tarea resultaba mucho más compleja de lo pensado, tanto en lo administrativo como en lo académico, ambas tareas rebasaban lo que durante muchos años implicó la formación de docentes: enseñar la disciplina científica. Los primeros esfuerzos de capacitación por parte de la SEP para atender estos espacios no fueron suficientes para atraer a los formadores como analizaremos a continuación.

#### **2.1.4.1 Los maestros de OPD**

Como se mencionaba en el párrafo anterior, las estrategias de capacitación implementadas por la SEP para atender OPD no fueron la mejor opción para pensar que todos aquellos que acudieron a ese llamado continuarían con la conducción de estas asignaturas, situación que ha obligado a la ENSM a buscar diferentes mecanismos para atender la formación de los estudiantes desde estos espacios académicos.

De acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas, los docentes coinciden en afirmar que si bien en su momento la distinción fue un privilegio para atender OPD por la importancia adquirida en la formación de los estudiantes, el conocimiento de lo que implicaba esta asignatura y la experiencia al ponerla en práctica generó distintas miradas sobre la misma: para algunos no fue satisfactorio coordinarla y presentaron resistencia para continuar con ella: para otros, fue un gusto y un reto para su práctica, o también se convirtió en un castigo para aquéllos que se les imponía atenderla.

“Esta es una asignatura que pocos docentes la piden, hay una tercera parte de los que están ahí que la piden por gusto, la mayoría están impuestos o bien siempre les toca y la aceptan por conformismo solamente, algunos incluso dicen que los castigaron con esta asignatura” (EMS-26-abril-2012).

Con el paso de los años el significado en torno a OPD ha sufrido cambios, de ser un eje vertebral en la formación inicial (cuestión que se mantiene aún en el discurso) ahora es un espacio cubierto principalmente por aquellos profesores que no se encuentran en las condiciones laborales para poder negarse a atenderlo.

Los programas de estudio de OPD demandan a los formadores orientar a los estudiantes para la preparación de las jornadas de trabajo docente, la elaboración del plan de trabajo y el análisis posterior de la experiencia en relación con las competencias didácticas que se plantean en el plan de estudios 1999 (SEP, 1999). Estas acciones desprenden una serie de tareas seguidas de un fuerte trabajo intelectual pero también físico y emocional en torno al acompañamiento personal que se le brinda al estudiante normalista, acciones que para algunos formadores no son valoradas por todos los colegas de la escuela normal

“Esta asignatura le demanda mucho al profesor, a mí me molesta cuando dicen que los de OPD nos vamos de vacaciones, a lo mejor algunos lo hacen pero no es mi caso, si fuera así todos se pelearían por ella, es mucho, mucho trabajo, ir a las secundarias, ver a los alumnos, correr de una escuela a otra, no solo se cansa uno físicamente sino también

emocionalmente pues imagínese tener que atender las necesidades de tantos alumnos, ellos siempre se estresan, uno carga también con eso, yo tengo 28 y a todos hay que atenderlos” (EMR-23-noviembre-2012).

Cabe mencionar que en el momento que se realizó la investigación, los grupos en la ENSM, en el caso del turno matutino estaban conformados por un total de estudiantes que oscilaba entre 15 integrantes (en las especialidades de Pedagogía y Psicología Educativa) hasta 30 en Español y Matemáticas sólo por citar algunas, entre estos dos extremos se encuentran matrículas diversas según la especialidad. Sobre estas condiciones, conducir OPD, no se vuelve una tarea fácil y menos aún atractiva para todos los maestros de la escuela normal, convirtiéndose en un problema para la institución pues debe responder a dos tensiones, la primera vinculada con la preocupación de ofrecer una formación sólida al estudiante y otra, la escasa solicitud de los docentes por esta asignatura, de esta manera la imposición por “necesidad” se convierte en la mejor opción para subsanar estas tensiones. De esta manera las relaciones de poder y de status se ponen en juego impactando principalmente en los docentes noveles que no cuentan con las condiciones laborales más estables para poder negarse a impartir esta asignatura.

A esto se suma una diferencia notable entre el número de docentes que conforman cada especialidad de la escuela normal, algunas se integran por aproximadamente cuarenta profesores y otras sólo cuentan con siete u ocho maestros de los cuales existen pocos con un nombramiento de tiempo completo<sup>16</sup>. Esto genera otra tensión para cubrir todos los espacios curriculares; la decisión más conveniente para la institución ha sido apoyarse de docentes adscritos a otras especialidades; no obstante en ocasiones esta distribución genera que el

---

<sup>16</sup> Se considera a un profesor de tiempo completo aquel que tiene una clave presupuestal de 40 horas compactadas que de acuerdo a sus derechos laborales sólo puede impartir 12 horas frente a grupo (14 máximo) y el resto están asignadas a la investigación y la difusión de la cultura, aunque en la práctica estas dos últimas actividades no sean desarrolladas por todos los docentes que cuentan con este nombramiento.

énfasis esté puesto en otros aspectos de corte pedagógico pero dejando en segundo plano el contenido disciplinario.

“En mi especialidad la asignatura de OPD la impartían maestros de otras especialidades y no desarrollaban los contenidos de la asignatura, le daban más peso a lo pedagógico, pero cuando uno los observaba en la escuela secundaria se daba cuenta que muchas cosas de los contenidos que explicaban a los adolescentes no eran correctas, pero el problema es que nadie quería atenderlas, aquí en la especialidad se les hacía fácil mejor darles pocas asignaturas a los maestros y era lo que yo veía, que los maestros de tiempo completo tenían uno o dos grupos o uno nada más con las materias como más sencillas que esta materia [se refiere a OPD] era menos carga de trabajo para los compañeros de la especialidad y, pues esta asignatura implica mucho trabajo previo, durante las sesiones de observación y pues para cerrar también es pesado, son las feítas” (EMB-07-noviembre-2012).

Sobre este asunto, la Jefa de División de Licenciatura, comenta que durante su experiencia como docente en la escuela normal, también colaboró en otras especialidades distintas a la suya por lo que si bien lo pedagógico no era problema para ella, si enfrentaba la dificultad para el conocimiento específico de la especialidad en la cual estaba apoyando. Cuando se encontró en una posición de poder distinta, ya como responsable de la División de Licenciatura, entendió que era necesario tomar decisiones cada semestre en torno a quiénes cubrirán OPD, por lo tanto, debía echar mano principalmente de los maestros con pocos años de servicio en la institución, esta decisión era respaldada por el coordinador, quién en acuerdo previo con ella, asignaban al docente que atendería dicha asignatura. El perfil del formador y la importancia que guarda curricularmente OPD en la formación del estudiante quedaba en segundo plano.

“Las once especialidades son situaciones distintas porque me encuentro que algunas especialidades es quien quiere, se les da a quién quiere, pero

son pocas, por ejemplo Pedagogía es una de ellas, yo creo que ahí no tenemos tanto el sufrimiento de que lo hacíamos por disgusto, al contrario porque le vimos las bondades, yo recuerdo que como asesores cuando llevamos todo ese trayecto nos conformamos como grupo colegiado de asesores, fue como un llevarlos en un trayecto no, en ese caso el coordinador que le vimos más las bondades de haber sido parte de toda esa área que las cuestiones de otro tipo o de otra índole, eso era en Español, yo lo vi en Formación en un tiempo pero creo que ahí lo que tuvo que ver fue que en algún tiempo hubo maestros que se dedicaron al área (...) como pasó en Pedagogía, que fueron como que sumándose por gusto, por inclinación misma y ahí se quedaron y lo hacían, entonces la coordinadora no tenía ningún problema porque siempre había con quién contar para esos espacios; sin embargo, siento que otros por ejemplo eran como ellos dicen como castigo, era determinación del coordinador, les gustara o no les gustara y bueno uno como autoridad tampoco podías dejar de apoyar porque si tú dices bueno no nombres a esa persona no, o vienen y se quejan contigo no es que no quiero esa materia maestra cámbiemela, pues con la pena tú tienes que apoyar y respetar la decisión del coordinador, porque además tu sabes que al quitarlo tendrías que cubrir con otro, hay maestros de otras especialidades que dan respuesta a sus necesidades con los propios maestros o de otra especialidad, siento que aquí psicología y pedagogía son comodines para otras especialidades, son el apoyo idóneo que ellos encuentran...” (EMDL-23-octubre-2012).

Durante el tiempo en el que se llevó a cabo la investigación, más del 50% de los profesores que impartían OPD contaban con menos de 10 años de servicio en la ENSM, una docente coordinaba incluso dos asignaturas de OPD en grupos de distinto semestre en la misma especialidad y un profesor enfrentaba esta tarea por primera vez.

Estos datos ofrecen algunos indicios de que no necesariamente los más experimentados están dispuestos a enfrentar esta tarea. De esta manera las



relaciones de poder y la imposición son las estrategias que permite cubrir la demanda de estos espacios, aunque la preocupación por una formación académica de mayor calidad a veces tiene que sacrificarse.

“Pues el problema es que como no todos los maestros quieren esta asignatura pues recurren a los que tienen menos años de servicio, a los más jóvenes, incluso algunas especialidades cuando proponen a gente nueva para ingresar a trabajar aquí en la normal, lo hacen ya con la mirada de que ocupen estos espacios, entonces así logran subsanar este problema” (EMDL-23-octubre-2012).

“Mira yo creo que el problema está en que estos espacios se vuelven a veces en las vacaciones para los maestros, por ejemplo una maestra me decía: oye ya compré mi Boleto de avión para irme a Europa, yo dije: ¡ah que bueno que te vas de vacaciones! pero lo más sorprendente es que me dice: ¡no me voy en las jornadas de práctica!, yo dije: ¡oye no espérate, tienes Observación y práctica, no te puedes ir!, ¡imagínate!, otros por ejemplo negocian con los alumnos que vayan a practicar unos días, y el resto están en sus casas, cosas como esas encontramos aquí en la normal, pero ¿quién controla eso?, finalmente lo importante es que haya un maestro en Observación y práctica, también entiendo eso, pero pues la formación donde queda” (EMA- 18-octubre-2012).

Lo anterior permite comprender que las formas de asignación conllevan también la generación de diversas estrategias de sobrevivencia por parte de algunos formadores. Recurriendo a un dicho mexicano para hacer una analogía sobre lo que ocurre con la asignatura de OPD, se puede mencionar que la conducción de este espacio es como “sacarse la rifa del tigre”, pues a pesar de la importancia que se le otorga en la formación de docentes, lo cierto es que no todos están dispuestos a hacerse cargo de ella; quienes lo hacen ya sea de manera voluntaria o impuesta, se ven en la necesidad de movilizar todos aquellos recursos con los que cuentan para poder acompañar a los estudiantes en su trayecto formativo.

En suma, la historia de la ENSM va marcando las pautas para comprender los significados que se van construyendo e incluso transmitiendo sobre la formación de docentes, pero también permite entender que sobre una misma tarea, la de formar profesores de secundaria, se conjuntan diversas experiencias, saberes, conocimientos, creencias, los cuales se ponen en juego en la labor cotidiana de los docentes de la escuela normal. La disciplina y el saber pedagógico son dos saberes presentes que justifican la existencia de la escuela normal, sin embargo, formar en la práctica es algo relativamente nuevo que está incluso todavía en construcción, el peso de la historia institucional ha dejado huellas significativas en la manera en cómo se entienda la práctica, los saberes que se configuran de ella e incluso los docentes que deben hacerse cargo de estos espacios curriculares.

La tarea se vuelve más compleja cuando la Escuela Normal Superior conjunta en su planta docente tres generaciones de formadores. Los primeros egresados de la “vieja y gloriosa” escuela normal que se formaron con el plan de estudios 1959 y en quienes prevalece la idea de una formación centrada en el dominio de la disciplina, Durante el tiempo en que se llevó a cabo la investigación, sólo un profesor de este grupo atendía OPD. La segunda generación concentra a profesores egresados del plan de estudios 1983, estos formadores se incorporaron a trabajar a la ENSM en la década de los 90’s y suelen asumir con mayor facilidad que la formación docente no está centrada sólo en el conocimiento disciplinar, existe mayor presencia de docentes de esta generación en la conducción de las asignaturas de OPD, algunos de ellos participaron en la capacitación ofertada por la SEP y se incorporaron desde el inicio a estos espacios curriculares.

Finalmente la tercera generación son los egresados del mismo plan de estudios 1999, éstos se convierten en docentes cautivos para atender OPD; tienen una experiencia más cercana a lo que demandan estas asignaturas puesto que fueron parte de su formación profesional; por lo tanto su experiencia es el principal referente que ponen en juego para conducir estos espacios debido a que no recibieron capacitación alguna.

A estas tres generaciones, se suman otros formadores que integran la planta docente de la ENSM, los cuales provienen de diversas instituciones de nivel superior y que en inicio se ven en la necesidad de comprender la cultura institucional, de entender los nuevos lenguajes, los propósitos de la nueva escuela a la que se incorporan y de configurar nuevos saberes docentes, sin embargo, son también docentes cautivos para atender estos espacios; la decisión depende en ocasiones, de las relaciones que se entablan de manera favorable o desfavorable con los coordinadores, los años de servicio que tengan laborando en la institución y las propias condiciones laborales que les permiten aceptar o negarse a conducir OPD.

Pero en todo este embrollo que significa la formación de docentes lo cierto es que quienes atienden OPD se encuentran en un constante proceso de configuración de saberes docentes para atender las demandas que emergen del trabajo cotidiano al atender estas asignaturas, sobre este asunto nos ocuparemos en los siguientes capítulos.

### **CAPÍTULO 3. LA CONFIGURACIÓN DE SABERES DOCENTES PARA ATENDER EL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

Llegar al campo de la formación de docentes sin contar con una preparación previa intencionada para desempeñarse en este nivel, demandó en las formadoras que participaron en el estudio, revestirse de otros lenguajes que no necesariamente formaban parte de su vida cotidiana, especialmente cuando comenzaron a enfrentarse con la atención de asignaturas que requerían vincular a los estudiantes normalistas con su campo profesional (la escuela secundaria). Es en este proceso donde comienzan a cuestionarse si los referentes (teóricos, metodológicos, didácticos, etc.) adquiridos hasta el momento son suficientes para lograr los propósitos educativos.

El análisis de los registros obtenidos en el trabajo de campo permitió comprender parte de los procesos de aprendizaje en los cuales las formadoras se fueron involucrando para configurar los saberes docentes necesarios para acompañar a los estudiantes normalistas. Los docentes suelen aludir a diferentes contextos o etapas dentro de su trayectoria y desarrollo profesional donde han experimentado diversos eventos formativos que han sentado las bases para adquirir los referentes teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para desempeñar su labor en la escuela normal, entre ellos se encuentran la formación académica (profesional y continua), la experiencia laboral, (tanto en la escuela normal como su incursión en otros niveles educativos), la cultura institucional y un contexto que le llamamos interexperiencial (en éste intervienen procesos de socialización del saber que los formadores vivieron con sus pares en la escuela normal y las tensiones que surgen con el mismo contexto de la escuela secundaria). Estos elementos se convirtieron a la vez en ejes que nos permitieron reconstruir analíticamente los saberes docentes configurados, partiendo de la premisa de que los saberes no se construyen solo en el plano cognitivo, sino son resultado de las interacciones que los sujetos establecen a lo largo de su vida personal, académica y profesional, por lo tanto son sociales, históricos y contextuales.

### **3.1. Las demandas de OPD**

Dentro de los programas de las asignaturas de OPD, se encomiendan una serie de tareas a los formadores con el propósito de desarrollar en el normalista las competencias que demanda el perfil de egreso prescrito en el plan de estudios 1999 para desempeñarse en el campo de la docencia en la escuela secundaria. De esta manera nos centramos en analizar parte de las actividades cotidianas realizadas por los docentes que atienden estos espacios curriculares, las cuales permiten identificar algunos de los saberes teóricos, pedagógicos, metodológicos y prácticos configurados para atender tanto las demandas curriculares y las tensiones surgidas al establecer los vínculos académicos con la escuela secundaria.

#### **3.1.1 Practicar la práctica**

Cuando se tiene el encargo de formar al normalista para la docencia en la escuela secundaria, se diseñan una serie de estrategias que garanticen en la medida de lo posible una buena actuación de éstos en sus jornadas de práctica. Practicar la práctica era una de las estrategias que lograron identificarse en el trabajo cotidiano de las maestras.

Durante la preparación de las jornadas de práctica, Raquel y Berenice solían programar algunas sesiones de clase destinadas a que los normalistas desarrollaran una práctica docente previa en la escuela normal. El propósito era “ensayar” alguna de las actividades didácticas planificadas para un grupo de la escuela secundaria.

Raquel, por ejemplo, indicaba a sus alumnos que una vez concluida la planificación de sus secuencias didácticas, contarían con un tiempo específico para ejecutar en el salón una de las actividades programadas para la clase de español a impartir en la escuela secundaria. Para la maestra era importante llevar a cabo esta actividad con los normalistas pues les daba la posibilidad de ensayar la futura práctica en la escuela normal, pero no bajo un escenario simulado, sino

respetando el nivel superior cursado. La maestra consideraba poco pertinente que los compañeros de clase se comportaran como estudiantes de secundaria, esto representaba un escenario ficticio que poco ayudaba en su formación, por el contrario, debían prepararse para atender las dudas de sus compañeros de licenciatura, esto les exigiría un mayor nivel de preparación. Al respecto explicaba lo siguiente:

“ Ustedes van a preparar los contenidos temáticos y los van a explicar aquí en la clase a sus compañeros y vamos a darles observaciones, ustedes no van a ser alumnos de secundaria, no, ustedes son de licenciatura y su compañera va a venir aquí a presentarles su propuesta metodológica, pues con actividades, con juegos, etc., entonces ustedes van a vivir esas actividades que sus compañeros proponen y después con todo el respeto, les vamos a decir qué les parecieron las actividades: – Pues mira yo creo que las instrucciones no fueron muy claras, te sugiero esto [...] mira tú lámina, yo considero que le falta color, yo te sugiero que uses colores más vivos, las letras hasta acá yo no las vi, sugiero que las hagas más grandes, vi por ahí un error ortográfico, ya viste en el diccionario, porque lleva acento o en lugar de c va z o en lugar de z va s – ¿de acuerdo?, entonces así con todo el respeto todos vamos a ayudar para que este contenido lo podamos vivenciar y entonces va a ser muy fácil que cuando lleguen a la escuela, pues estén con esta práctica [...] ustedes van a elegir qué van a compartir con nosotros” (DC-MR-14-septiembre-2012).

Además de solicitar a los estudiantes la realización de dicha actividad, la maestra organizaba una serie de exposiciones con el propósito de que los futuros profesores tuvieran mayores oportunidades de fortalecer sus “competencias docentes”. De esta manera les solicitaba la conformación de equipos y posteriormente les asignaba un tema, el cual debían de preparar para exponerlo frente a su grupo y recibir una evaluación. Esta última era emitida por tres compañeros elegidos por los integrantes del mismo equipo quienes fungían como

jurados dando una serie de sugerencias para la mejora de las habilidades docentes. La consigna era la siguiente:

“Los jóvenes que hoy amablemente van a participar [...] van a elegir a tres jurados [...] y ellos van a observar – porque – una de las cualidades que debe tener un docente es aprender a observar, entonces ellos van a observar el desempeño docente y [...] lo van a entregar por escrito a los compañeros que expongan; por ejemplo: qué tanta competencia comunicativa expresa su compañero al exponernos el tema, si realmente estudió los contenidos, si realmente los domina, si ha sido claro en las instrucciones que les da. Éste ha sido un aspecto que han marcado mucho los profesores cuando ustedes practican (se refiere a los docentes de secundaria) – porque – cuando ustedes dan instrucciones al grupo, hay que cotejar que están en el mismo canal para que se pueda trabajar [...]. Al final de la exposición, los jurados van a decirnos algo de lo que vieron respecto al compañero, esta parte me parece fundamental, sobre todo en estos niveles para que usted (se refiere a uno de alumnos que fungirá como jurado) le diga al compañero como lo vio, inclusive si tiene claridad [...] – debe ser – con todo el respeto, aquí lo importante es que no descalifiquemos a nadie, recuerden que estamos transformándonos como profesores y siempre, siempre debe de empezar por la parte positiva, ¡siempre! y después va a buscar alguna sugerencia, entonces primero lo positivo y luego las carencias para mejorar” (DC-MR-24-agosto-2012).

Los rasgos de evaluación sugeridos por la maestra y los ejemplos brindados a los normalistas acerca de las posibles observaciones que pueden hacer a sus compañeros, se desprenden tanto de los rasgos del perfil de egreso planteado en el plan de estudios 1999 como de las cualidades y habilidades que debe de tener todo docente independientemente del nivel educativo. Estos rasgos evaluados al interior del grupo, se extienden para evaluar las prácticas en la escuela secundaria a saber:

- a) La competencia comunicativa
- b) El dominio de contenidos
- c) La claridad en las instrucciones
- d) La apertura, desarrollo y cierre
- e) El uso del lenguaje (coloquial, muletillas)
- f) El trato digno a los alumnos

La importancia de estos rasgos de evaluación estaban vinculados con la experiencia que la maestra había adquirido al acompañar a los estudiantes normalistas en sus prácticas en la escuela secundaria; el dominio del contenido disciplinar y la capacidad para explicarlo a un grupo de adolescentes, eran dos aspectos en los cuales los futuros docentes presentaban dificultades para la enseñanza:

“Esta competencia comunicativa no sólo está plasmada en el perfil de egreso de aquí de la normal, también es una demanda que los alumnos hacen al maestro, porque imagínese que los alumnos le digan al maestro: ¡no entendí porque no explica bien!, ese es un golpe duro al profesor, eso yo lo he escuchado muchas veces en los adolescentes cuando observo el trabajo de mis estudiantes, a veces les dicen: ¡maestro no entiendo, explíquese bien!, ¡imagínese! y peor aún, si es un maestro de español, ¿cómo el maestro va a poder desarrollar esas competencias en los adolescentes si no las tiene?, por eso me parece importante que un maestro cuide mucho su lenguaje, no sólo es saber explicar, sino que también debe de tener un lenguaje formal, no hablar como los alumnos de secundaria, el maestro es el ejemplo y el alumno espera lo mejor de él[...].”  
(EMR-24-agosto-2012).

Una manera en la cual se podían subsanar estas dificultades de la práctica, era ofrecer alternativas a los normalistas para que, desde la escuela normal, comenzaran a enfrentar el trabajo docente, las estrategia implementadas de las cuales se habían obtenido mejores resultados eran la exposición, la aplicación de



planificaciones didácticas y la retroalimentación, éstas posibilitaban el desarrollo de competencias docentes, pero también la disminución de la angustia o “el sufrimiento” generado por la práctica en la escuela secundaria.

Esta idea de “sufrimiento” referida por Raquel, estaba asociada a varios factores, como las experiencias personales y profesionales atendiendo las asignaturas de OPD. Las demandas tanto de los profesores de secundaria como de los adolescentes son una preocupación para la maestra, al parecer, en ocasiones suelen ser “cruels” con los normalistas exigiéndoles una práctica “casi perfecta”, sin comprender que se encuentran en una etapa formativa en la cual se están “transformando como maestros”. En este sentido, ser docente en la asignatura de OPD implica un compromiso que rebasa a veces lo académico y demanda una búsqueda de profesores-tutores en la escuela secundaria con ciertas características, entre ellas la empatía con los normalistas pues el tipo de acompañamiento que reciban por parte del tutor puede ser determinante en la manera en cómo vivan y entiendan la docencia.

Estas experiencias derivadas del trabajo cotidiano en la escuela normal, toman mayor sentido para los formadores cuando se equiparan con algunas de tipo personal que les provoca un sentimiento de empatía con sus estudiantes. Raquel, por ejemplo, narraba en una sesión de clase, una experiencia poco grata vivida en su primera práctica realizada en la escuela normal donde se preparaba como profesora de primaria<sup>17</sup>. La maestra explicaba que esta primera práctica fue un “sufrimiento” su trabajo fue observado por varias personas entre las que se encontraban: su profesora de didáctica, el director de la escuela normal, la profesora del grupo de primaria y sus compañeros. Debido a la presión sentida en ese momento por desempeñar un buen papel, olvidó desarrollar las actividades programadas, esto le generó una retroalimentación poco favorable que aún recuerda con un mal sabor de boca.

---

<sup>17</sup> La maestra estudió en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) la carrera de profesora de primaria.

Los saberes derivados de la experiencia (personal o profesional) juegan un papel importante en las decisiones que se toman en torno a la formación de maestros, pues éstos les dan las bases para comprender que la formación en la práctica, siempre está acompañada de una serie de imprevistos que ponen en tensión al estudiante, por lo tanto entre más oportunidades tengan para practicar la docencia, mejores serán los resultados.

Esta forma de significar la formación para la práctica también se logró identificar con la profesora Berenice quien programaba con los estudiantes la elaboración de una secuencia didáctica para desarrollarla con sus compañeros de grupo. Esta actividad pretendía que los estudiantes aplicaran los planteamientos teóricos revisados en el curso sobre de la elaboración de las secuencias didácticas y posteriormente, ejecutaran alguna de ellas en un escenario “simulado”, el cual se generaba dentro del salón de clases de la escuela normal. Esta estrategia, permitía experimentar por primera vez la práctica docente dado que el grupo cursaba la asignatura de OPD I. La simulación propuesta por Berenice, implicaba a los normalistas el asumir un papel de adolescentes de secundaria con el propósito de que el futuro profesor enfrentara “el factor sorpresa<sup>18</sup>” y de esta manera comenzara a dominar un escenario que en ese momento le era incierto:

“Lo que nosotros necesitamos hacer aquí es una secuencia didáctica para desarrollarla con nuestros compañeros como si fueran nuestros alumnos de secundaria, les vamos a pedir que se comporten, entre comillas, como alumnos de secundaria, porque es importante que consideremos varios factores, como por ejemplo el horario, si es la última hora, o si es antes del receso, o las primeras horas, o bien cuando algunos alumnos vienen con problemas de casa y así tenemos que tener en cuenta lo que la Dra. Ofelia nos comentaba ayer como el factor sorpresa” (DC-MB-07-septiembre-2012).

---

<sup>18</sup> El término de “factor sorpresa” es recuperado por Berenice del discurso de una compañera maestra que la apoya en algunas sesiones de clase para trabajar aquellos aspectos pedagógicos que Berenice aún no domina sobre la planificación.

Estas estrategias de “simular” un posible escenario para “practicar la práctica” o “entrenarse para la práctica”, al parecer son una estrategia que suele compartirse por varios profesores de la escuela normal, por lo tanto, se convierten en una posibilidad formativa para los normalistas, pero también, en una estrategia a través de la cual, se prevén las posibles dificultades que enfrentarán algunos de sus estudiantes en sus prácticas docentes y de esta manera, garantizar el buen desempeño de otros en la escuela secundaria.

La experiencia coordinando las asignaturas de OPD, es un referente clave que posibilita identificar las demandas de los tutores de las escuelas secundarias y con base en ellas, se justifica el diseño de ambientes similares que les permitan anticiparse a los posibles reclamos de los tutores. Junto a estas experiencias, se suman como se analizó en el trabajo de Raquel, las propias exigencias de la Especialidad a la que se adscriben los formadores; de esta manera, ensayar previamente la práctica, genera un piso de estabilidad el cual permite además tener mayores certezas sobre su trabajo y el de sus alumnos.

Asimismo, las experiencias personales derivadas de la formación profesional, se vuelven un referente importante para los formadores; éste les permite comprender los sentimientos de angustia enfrenados por los estudiantes en las jornadas de trabajo docente e identifican, que en la medida en que el normalista tenga mayores oportunidades de “practicar la futura práctica” no sólo desarrollará y fortalecerá las competencias mencionadas, sino también disminuirá el “sufrimiento” generado en dichas jornadas.

Estas formas de concebir la formación para la práctica, conservan además algunos rasgos de la microenseñanza. Esta técnica fue utilizada por algunos formadores que coordinaban los llamados Laboratorios de Docencia<sup>19</sup> (LD), los

---

<sup>19</sup> Los Laboratorios de Docencia, formaban parte del plan de estudios 1983 que formaba a Licenciados en Educación Media en algunas de las siete áreas que se ofrecían: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Pedagogía, Psicología Educativa, Lengua Extranjera: Inglés o Francés. A partir de sexto semestre se cursaba el primer Laboratorio de Docencia y en los dos semestres subsecuentes (séptimo y octavo) los cuatro cursos restantes,

cuales se cursaban en el plan de estudios 1983 que antecede al actual. Estos espacios curriculares pretendían acercar al futuro profesor con su campo laboral a través de la realización de prácticas docentes en la escuela secundaria.

Cabe señalar que es hasta la implementación del plan 1983 cuando se considera curricularmente un espacio que pretendía formar a los alumnos en la práctica (los LD), particularmente porque los nuevos alumnos provenían principalmente del bachillerato sin alguna experiencia docente como característica de un plan de estudios que oferta el grado de licenciatura. Por tal motivo, era importante pensar en acercar a los futuros docentes al campo laboral pero, a diferencia del plan de estudios 1999, el número de prácticas era mucho menor.

Los Laboratorios de Docencia eran concebidos como espacios de experimentación de la práctica docente, a través de los cuales los futuros profesores aplicaban proyectos didácticos y comprobaban las hipótesis que se planteaba en términos de su actuación docente (SEP, 1986) de esta manera la microenseñanza era establecida como un recurso para la formación que se oficializaba en algunos de los programas; verbigracia el correspondiente al LD V en el que se establecía lo siguiente:

“Se continuará con los replanteamientos de las alternativas didácticas que no hayan funcionado en el Laboratorio de Docencia III (o IV), experimentándolas nuevamente para superar las deficiencias, aplicándolas en microenseñanza. Posteriormente se evaluarán nuevas alternativas con base en su desarrollo y resultados, finalizando con la obtención de conclusiones” (Soto, Takagui y Serna, 1986, p. 3).

Este programa establecía como parte de los objetivos de aprendizaje que el estudiante:

---

Laboratorio de docencia II y III y Laboratorio de Docencia IV y V respectivamente; es decir, el plan de estudios contemplaba dos cursos de este tipo de manera paralela en los últimos dos semestres.

“Replanteara alternativas didácticas, en aquellos casos en donde existían fallas fundamentales para el buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, aplicándolas en microenseñanza” (Ibíd, p. 6).

Y dentro de los contenidos temáticos en la unidad II:

“Aplicación de las alternativas en microenseñanza” (Ibíd. p. 6).

Esta técnica, comienza a utilizarse en México en los años 70's del siglo pasado (Guillermo, 1990) con el propósito de analizar el desempeño del profesor en el aula, particularmente su comportamiento y las interacciones establecidas con los alumnos. Para valorar dicho desempeño, era necesario recurrir a la observación como técnica y al uso de instrumentos que permitieran evaluar una serie de indicadores los cuales desmenuzaban la práctica docente en conductas concretas. A decir de Chehaybar (2006) la formación docente es concebida como “un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado que se basa en los rasgos detectados como inherentes a la actividad de enseñar” (p. 227). Ruiz (2011) afirma que dado su origen positivista y conductista de la microenseñanza fue un modelo adoptado en la formación del profesorado para fomentar

“el aprendizaje de destrezas específicas de enseñanza (que resultan de descomponer en microdestrezas o ‘Skills’ y micropocesos lo que el profesor hace en el aula) en situaciones prácticas controladas o de laboratorio y en determinar las capacidades y competencias docentes, entendidas como ‘skills’ [...] La investigación, desde el paradigma proceso-producto, es de corte cuantitativa y en la que predominan los modelos experimentales de pretest-postest, primero, y después de pretest-postest-test diferido, intentando ajustar más las variables intervinientes. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recogida de información hay que decir que son, básicamente, técnicas de observación sistemática, acudiendo a las recientes aportaciones del material audiovisual sobre todo, que recogen actuaciones docentes explícitas predeterminadas a priori en una escala cerrada e inamovible” (Ruiz, 2011, pp. 86-87).

La configuración de los saberes sobre la microenseñanza, llevó a algunos formadores a involucrarse de manera más amplia con los discursos teóricos de la tecnología educativa pero también con su aplicación práctica en el aula. Raquel menciona, por ejemplo, que los estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional le permitieron conocer este enfoque y trasladarlo al campo de la formación de docentes, sin embargo estos conocimientos se fueron enriqueciendo con la experiencia obtenida en su formación como profesora de primaria, pero también de la misma ENSM dado que egresa de la Licenciatura en Educación Media en el área de Español con el plan de estudios 1983, por lo tanto, al cursar también los LD recibe una influencia significativa sobre cómo trabajar la práctica. Estos referentes se vuelven importantes en la configuración de los saberes que hoy en día tiene sobre la formación en, desde y para la práctica.

Otro elemento importante que de manera concreta refieren algunos formadores sobre el tema en cuestión, es el acompañamiento recibido por parte de un formador de la misma ENSM quien tenía un amplio conocimiento en el campo de la Tecnología Educativa y contribuyó en la formación de varios docentes de la institución para el uso de la microenseñanza en el salón de clases. Por ejemplo, Alicia menciona en una entrevista, que durante los años 90's ella se incorpora por primera vez a la conducción de los LD, pero al no contar con una experiencia previa en ellos y debido a su formación universitaria se colocó durante varios años en la atención de asignaturas propias del campo de las matemáticas, por tal motivo solicitó el apoyo de dicho formador quien la involucró con esta técnica como la estrategia que en ese momento era más viable para crear un posible escenario a través del cual el estudiante normalista practicara la docencia sin necesidad de acudir a la escuela secundaria.

La maestra explicaba que el proceso consistía en la videograbación del trabajo realizado por el estudiante para posteriormente ser valorado por ella y por el resto de los compañeros del grupo. Esta valoración se llevaba a cabo a través del uso de rejillas que se centran en evaluar el desarrollo de habilidades docentes, que a decir de Alicia, eran "más de forma". Por ejemplo, si el alumno comunicaba bien

sus ideas, si tenía buen tono de voz, si tenía presencia en el grupo, etc., aspectos que incluso se siguen valorando actualmente en las prácticas de los estudiantes.

A través del análisis de los registros de campo se puede inferir que la microenseñanza trascendió en varias especialidades de la ENSM incluso antes del plan de estudios 1983 como lo reportan algunas voces en el archivo histórico oral (ENSM, 2007).

“Los maestros particularmente los de Didáctica, en aquella época lo que se estilaba era el enfoque de la enseñanza de la Tecnología Educativa que ingresó más o menos en 73, 74 y este modelo ellos ya lo manejaban y lo ejecutaban en sus clases, los maestros de didáctica (EMM-archivo histórico oral-26-octubre-2007).

Este enfoque, al parecer fue dejando huella en los saberes sobre la práctica de otros formadores que actualmente coordinan las asignaturas de OPD. A decir de Rockwell (1995), los maestros se van apropiando de diversas tradiciones pedagógicas que en el caso de los formadores de docentes, les permiten responder a las demandas del plan de estudios actual, a las de los estudiantes normalistas y a las propias tensiones surgidas entre la escuela normal y la escuela secundaria.

De esta manera, cuando Raquel y Berenice preparan previamente al estudiante para la práctica, reflejan parte de una construcción no sólo personal, sino colectiva que se ha ido consolidando en varias especialidades, como también lo expresan la maestra Sandra quien coordinaba el trabajo del colegio del área de acercamiento a la práctica en la ENSM y algunos de los profesores entrevistados en el archivo histórico oral:

“Mira, yo creo que trabajar la práctica docente a través de la videograbación fue un elemento importante en la formación de los chicos de la normal, pues como no siempre teníamos el acceso a las escuelas secundarias como ahora, esto nos permitía verlos en acción y evaluarlos con algunas escalas

que elaborábamos, en mi caso, el maestro Pedro que me dio clases aquí en la normal y que después ya como formadora, me enseñó que podíamos grabar el trabajo de los chicos para ver su desempeño, entonces les dábamos un tema libre para que lo prepararan y después lo expusieran en el salón de clases, él me apoyaba grabándolos, era como una exposición de 10 minutos y después nos reproducía el video y todos lo observábamos, todos daban sus opiniones sobre lo que habían visto en el compañero y pues hacíamos comentarios para que mejorara” (EMS-26-abril-2012).

“En el caso del maestro X [...] tenía un gran conocimiento en el ámbito del audio visualismo y sus clases eran teórico-prácticas, cargadas hacia lo práctico [...] la materia se impartía en lo que era el circuito cerrado [...] y ahí, por ejemplo, hacíamos también nuestras prácticas de algo que en aquel momento estaba de moda: la microenseñanza, sesiones donde uno se paraba delante de un pequeño grupo y frente al pizarrón a dar en un tiempo reducido parte de una sesión, se grababa un videotape, se hacía el análisis de qué había pasado con esa microexposición y uno recibiendo una serie de indicaciones y recomendaciones, se volvía a repetir, entonces era una clase muy atractiva, muy llamativa, muy novedosa para nosotros” (EMC-archivo histórico oral-20-septiembre-2007).

“Teníamos la famosa cámara [...] bajo la conducción de un maestro de didáctica que daba la clase, todos los compañeros observaban de fuera; ya después venía la crítica, los comentarios, las reflexiones y por supuesto la directriz de nuestros maestros para decir: para la próxima cuida esto, cuida lo otro; y poco a poco ir abriendo ese espacio y perder los miedos para después enfrentar al grupo de adolescentes [...]” (EMZ- archivo histórico oral-19-octubre-2007).

Lo anterior permite reconocer que el uso de la microenseñanza en la formación de maestros de secundaria, respondió a un momento histórico en el que la tecnología educativa tenía una fuerte influencia en el campo de la educación y es recuperada



en la formación de docentes dadas las condiciones en las cuales se daban las prácticas profesionales de los alumnos. Por lo tanto, al no existir un vínculo cercano con la escuela secundaria producto de la misma historia de la ENSM, la mejor opción para que el normalista desarrollara sus habilidades docentes era la microenseñanza, la cual fue dejando huella en algunos formadores como Raquel y Berenice pero adaptándola a las nuevas circunstancias y necesidades resultado de esta relación ahora obligada con la secundaria.

Prepararse para la práctica implica entonces “ensayarla” previamente, casi con una mirada de “entrenamiento” para el futuro profesor, con el propósito de brindarle las sugerencias necesarias que permitan llegar; en palabras de Raquel, “más puliditos” para desempeñar un “buen trabajo docente” en la escuela secundaria, pero también hacer menos “sufrible” ese momento.

Sobre esta idea, Mercado (2007) afirma que en el campo de la formación de docentes, los formadores suelen recurrir cotidianamente a pensar que la práctica puede aportar mayores elementos a los normalistas en su formación docente otorgando un valor menor a la teoría. De tal suerte que los consejos

”Son el medio del cual echan mano los formadores para apoyar a los estudiantes en los problemas que enfrentan en sus prácticas y de esta manera hay un recurso inconsciente de reforzarles la idea de que “es la experiencia la que hace al maestro” (p. 215).

La observación en este proceso formativo pasa a segundo plano o incluso se experimenta a través de las prácticas mismas que se dan dentro del salón de clases de la escuela normal.

Cabe señalar, que la asignatura de Observación y práctica docente<sup>20</sup>, exige que los estudiantes lleven a cabo ambas tareas (observación y práctica) como

---

<sup>20</sup> En el documento denominado “Las actividades de observación y práctica docente en las escuelas” publicado por la SEP (2002) se explica que la observación debe ser una habilidad intelectual que debe ser desarrollada por los normalistas para conocer la vida escolar de los centros educativos en los que se insertarán profesionalmente y la práctica docente les posibilita

elementos centrales en el proceso de formación docente. Desde estos planteamientos curriculares, tanto la observación como la práctica guardan la misma importancia en la formación del futuro profesor. Por ejemplo, el documento citado establece que para el caso de la asignatura de OPD I, la cual se cursa en el tercer semestre de la carrera, el estudiante normalista tiene la encomienda tanto de observar a un grupo durante toda la semana, como de realizar sólo una práctica docente también con un grupo de primer grado de secundaria. Cuando se cursa el cuarto semestre el periodo de observación se conserva, pero aumenta el tiempo de práctica frente a grupo, es decir, el normalista debe ejercer la docencia durante una semana con un grupo de secundaria, por lo tanto, ahora requiere elaborar una secuencia didáctica que atienda el número de horas de clases a la semana según la asignatura.

Durante el quinto semestre (que corresponde al curso de OPD III) el tiempo de observación y práctica se mantiene como en el curso anterior, pero se sugiere comenzar a atender grupos de segundo y tercer grado según sea el caso de la especialidad en la que se estén formando los estudiantes de la escuela normal y la propia estructura curricular de la escuela secundaria. Finalmente en el sexto semestre (en el que se cursa OPD IV), tanto la observación como la práctica aumentan. Ahora el normalista debe realizar ambas tareas con tres o cuatro grupos de acuerdo también al mapa curricular de secundaria.

Sin embargo, a pesar de que las maestras consideren importante realizar estas tareas como una demanda establecida curricularmente, lo cierto es que la actividad central está enfocada en la preparación para la práctica docente. Sobre esto las maestras Raquel y Berenice coinciden en afirmar en entrevistas posteriores que una de las razones por las cuales no enfatizan mucho en el trabajo de observación, está vinculada con la poca disposición de los profesores de secundaria por ser observados, particularmente porque parten de la idea de

---

introducirse en la actividad central de su profesión con el propósito de desarrollar paulatinamente las competencias didácticas que necesitan para la ejercer la docencia.

que son los normalistas los que van a “aprender a ser maestros” y son ellos a los cuales se tienen que supervisar y evaluar su desempeño. Ante esta mirada compartida en las escuelas secundarias, las maestras se ven en la necesidad de “apostarle” más a la práctica; “el buen desempeño del estudiante” les permite mantener las puertas abiertas en dichas escuelas.

En este sentido, el planteamiento curricular del plan de estudios 1999 se ve interpelado por las propias exigencias o condiciones que ponen los docentes y directivos de la escuela secundaria. Estos eventos van aportando elementos importantes al proceso de configuración de los saberes en torno a la formación de docentes en donde se comparte la idea de que “es la práctica la que hace al maestro”, la cual se va extendiendo, conservado e incluso transmitiendo a los mismos estudiantes normalistas como lo hace Raquel cuando justifica sus estrategias didácticas afirmando que “no hay mejor manera de aprender a enseñar que enseñando”, a decir de Mercado (2002) “la experiencia se convierte en una construcción colectiva e histórica del trabajo docente, ya que en ella se sintetizan experiencias no sólo propias y del presente, sino de otros maestros, de otras prácticas docentes remotas en el tiempo” (p.59).

De esta manera, los saberes configurados sobre la observación y la práctica si bien tienen referentes curriculares, éstos son adecuados a las necesidades mismas que se desprenden del trabajo cotidiano, por tal motivo, si la exigencia está puesta en la práctica como un factor clave para mantener “las puertas abiertas” en la escuelas secundarias, el desempeño del estudiante es un elemento a cuidar. “Ensayar la práctica” ha sido la estrategia que hasta el momento, posibilita mantener el vínculo con la escuela secundaria.

### **3.1.2 La reflexión de la práctica**

Otra de las demandas que el plan de estudios 1999 hace a los formadores a cargo de las asignaturas de OPD, es promover el análisis de los resultados obtenidos de las prácticas en la escuela secundaria. La intención de reflexionar sobre la práctica

está centrada en que el normalista vaya mejorando gradualmente su desempeño docente en los grupos de educación secundaria (SEP, 2002).

Los programas de los cursos de OPD tienen consideradas una serie de actividades destinadas a propiciar el análisis y la reflexión de la práctica docente e incluso algunos contemplan un bloque específico destinado para realizar esta tarea. Estos procesos están centrados principalmente en que el estudiante reconstruya su práctica y sea capaz de buscar explicaciones a las diferentes situaciones educativas que experimentaron, resignifiquen los aprendizajes obtenidos y se planteen nuevos retos en su formación (SEP, 2002a). En el programa de OPD III se plantea de manera muy clara que:

“En virtud de que la formación para la docencia reflexiva es propósito fundamental del Área de Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar en todas las especialidades de la Licenciatura [...] se pone especial énfasis en la importancia de la reflexión sobre la práctica, tanto para la toma de decisiones como para el mejoramiento permanente del desempeño profesional, cualquiera que sea la especialidad del futuro profesor (SEP, 2002, p. 11).

El alcance de estos planteamientos curriculares ha representado para los formadores que atienden estas asignaturas, la construcción de una propuesta metodológica para acompañar a los estudiantes en el proceso de reflexión de la práctica. Por ejemplo, a través del análisis de los registros de clases, se identificó que tanto Alicia como Raquel, suelen programar como estrategia didáctica, la recuperación de las experiencias docentes de sus estudiantes una vez que regresan de las jornadas de práctica en la escuela secundaria. Sin embargo, los procesos de análisis promovidos en los estudiantes, se desarrollan desde construcciones distintas.

### 3.1.2.1 La reflexión antes de la acción: el análisis previo

Alicia considera que la reflexión de la práctica debe promoverse desde la planificación de las secuencias didácticas<sup>21</sup>, este es un momento clave para el futuro profesor, en tanto que le permite pensar con anticipación, los posibles problemas didácticos a los cuales se puede enfrentar en la práctica y desde ahí diseñar las estrategias de intervención más convenientes para atender la diversidad de los estudiantes:

“Hay una parte que le llamamos análisis previo, que insisto mucho que la construyan, [...] o sea la idea es como ir anticipando, cómo tener una posible actuación docente, eso es para mí justamente el núcleo de la reflexión antes de la acción, [...] es decir que piensen que si un alumno se equivoca, ¿qué van a hacer?, le vas a gritar, le vas a poner un tache, le vas a dar una sugerencia, le vas a poner un contraejemplo, una analogía o te vas a quedar callado, [...] entonces la idea de pensar cuál es la estrategia que frente a una actividad vas a elegir es fundamental, porque ahí es donde se da la construcción de la actividad docente y a mí me interesa eso, porque así tienen la posibilidad de ver a los chavitos, no como bultos [...] la idea es que despierten su sensibilidad de ver el razonamiento de los niños, que logren ver el avance de los niños, el aprendizaje y que frente a eso, actúen en consecuencia [...] después se van a la práctica, toman notas, regresan aquí con los diarios de profesor y otra vez va el análisis, a ver tú que pensabas antes de que te fueras a la práctica, qué sucedió en la práctica y qué concluyes, o qué aprendiste a partir de este contraste, a partir del aprendizaje de los alumnos y de tu propia práctica, entonces es

---

<sup>21</sup> Definimos aquí por secuencia didáctica, la planificación de un contenido temático que le permitirá al estudiante normalista, diseñar una serie de estrategias didácticas para su enseñanza, planificar los recursos y los tiempos necesarios para implementarlas y valorar a través de instrumentos de evaluación, los aprendizajes alcanzados. Zavala (2000) las define como el “[...] un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16).

otra vez el ciclo reflexivo que se completa, entonces la vinculación con la teoría es importante porque si tú vas a tomar la decisión en términos de una estrategia docente, ¿en quién te estás apoyando?, ¿por qué estás tomando esa decisión?, vas a poner tal actividad, ¿en quién te estás apoyando?” (EMA-18-octubre-2012).

El proceso reflexivo es concebido como un proceso cíclico que inicia en la planificación y se concluye después de la práctica. Para que este ciclo se dé, los estudiantes requieren experimentar la práctica y poner a prueba las estrategias didácticas en el contexto concreto del aula. Los resultados obtenidos deben ser motivo de una nueva reflexión argumentada que permita comprender los alcances obtenidos y las dificultades enfrentadas que conlleven al normalista a la generación de un conocimiento sobre la práctica. La reflexión es entonces un medio de aprendizaje que permite fortalecer la formación docente.

Llegar a la construcción de una propuesta sobre la reflexión de la práctica no suele ser una tarea fácil para los formadores, por ejemplo para Alicia, le ha implicado reconocer una serie de vacíos teóricos y metodológicos en torno a este tema. Su origen universitario y su inexperiencia en el campo educativo, fueron dos factores que la colocaron en sus inicios en una posición de desventaja en la especialidad en la cual se adscribe (Matemáticas); particularmente porque se le consideraba como inexperta y sin los referentes pedagógicos necesarios para atender asignaturas vinculadas con la práctica como fueron los Laboratorios de Docencia; situación que asumió por casi una década en la cual se dedicó a impartir asignaturas propias del campo de la matemática, pero sin darse cuenta de la trascendencia de su labor como formadora de profesores.

Situaciones fortuitas son a veces las que van marcando el destino de algunos formadores, las cuales sin querer, los colocan en otra posición en el campo de la docencia y les permiten reflexionar acerca de la trascendencia de su labor. Alicia por ejemplo, vive la jubilación de varios de sus compañeros que atendían los

Laboratorios de Docencia, esto generó un vacío importante en su especialidad y la obligó a comenzar a trabajar estas asignaturas.

El ingreso de nuevos docentes la colocaba ahora en el otro lado de la moneda, siendo la profesora con mayor experiencia y por lo tanto se le comenzó a considerar para la atención de estas asignaturas. Esta coyuntura fue un parteaguas para que posteriormente, se involucrara en otras actividades académicas relacionadas con el tema de la formación de docentes, por ejemplo, conducir los Laboratorios de Docencia le dio la oportunidad para que las autoridades de la Escuela Normal, la comisionaran junto con un equipo de docentes, para la actualización de los programas de estudio de los LD. Esta experiencia, fue un evento formativo importante que le permitió comprender de manera más amplia su trabajo y mirar la formación de maestros no sólo desde el campo disciplinar, sino también pedagógico.

Este tipo de experiencias, junto con otras que se cruzaron casi de manera paralela con su trayectoria en la ENSM, le permitieron lograr dos aspectos para ella importantes en el proceso de configuración de sus saberes docentes, el primero fue tomar consciencia de que su labor iba más allá de enseñar matemáticas, es decir, comenzó a colocarse como formadora de docentes y por lo tanto identificó la necesidad de otros referentes para comprender este campo, este fue el segundo aspecto que comenzó a trabajar a la luz de eventos coyunturales que le hicieron cuestionarse sobre sus saberes respecto a este tema. Algunos de los ejemplos referidos por la maestra sobre este proceso estaban vinculados con la incorporación a estudios de actualización o profesionalización, analizaremos algunos de ellos a continuación:

La primera experiencia que refirió Alicia cómo una de las más significativas fue la incorporación a un curso sobre el manejo de tecnologías en el campo de la educación, en éste le cuestionaron ¿qué hace como formadora de docentes? pregunta que no logró responder en ese momento, pero la llevó a tomar consciencia de su trabajo, el cual estuvo centrado durante varios años sólo en la

enseñanza de contenidos matemáticos sin ser consciente de que su labor trascendía en la formación de docentes.

Una segunda experiencia estaba relacionada con los estudios de posgrado, los cuales le permitieron comenzar a revisar diferentes referentes teóricos sobre la formación de docentes e irse adentrando con mayor profundidad al campo de la didáctica de las matemáticas. Durante este evento formativo, asumió que preparar para la docencia implicaba un proceso demostrativo que le permitiera al futuro profesor, reproducir el modelo de enseñanza a través del cual estaba siendo formado, la maestra asume que el no contar con una construcción todavía clara sobre el tema de la formación docente la llevó a asumir esta postura por algunos años, pero otras experiencias de aprendizaje la han llevado a reconstruir su mirada sobre el tema.

“Yo en ese tiempo todavía no tenía una construcción de qué era eso de formar docentes de secundaria, entonces comienzo a asumir con los elementos que en ese momento tenía de la maestría, que formar docentes estaba vinculado con lo que ahora le llamo la homología directa, es decir que en la manera en cómo tú les enseñes matemáticas a los futuros docentes, ellos van a enseñar matemáticas de la misma manera, sin embargo mi propia asesora de tesis, que tenía una fuerte influencia piagetana, me cuestionó diciéndome que eso no podía ser posible porque para ello, los alumnos tenían que hacer un proceso metacognitivo que les permitiera caer en cuenta de la manera en que se les está enseñando, pensar lo que están viviendo y para eso se requiere un espacio y un tiempo que les permita pensar sobre eso, ella le llamaba un espacio metacognitivo, pero bueno yo terminé mi tesis bajo la idea de la homología directa, sin embargo estos planteamientos de mi asesora, años después me permiten entender un poco esto de la reflexión de la práctica que proponía el nuevo plan 99” (EMA-13-junio-2012).



Una tercera experiencia fue la necesidad misma de enfrentarse a la conducción de los LD, que como se analizaba en la categoría previa, la llevó a acercarse a los discursos teóricos de la Tecnología Educativa e implementar la microenseñanza como la estrategia que le permitía en ese momento apoyar la formación de los futuros docentes de secundaria.

“[...] el aula era vista como un espacio de experimentación, que de alguna manera tratábamos de empatar con el modelo de docente-investigador pero todavía desde una mirada cuantitativa, hacíamos grupos de control, análisis postest [...]” (EMA-18-octubre-2012).

Actualmente Alicia asegura ya no compartir esta idea de formación, pero reconoce que la experiencia obtenida con este dispositivo fue un referente importante que le permitió aportar algunas ideas en la reestructuración de los programas de estudio de los Laboratorios de Docencia, que sumadas a los elementos teóricos y didácticos adquiridos en la maestría le permitieron tener una visión distinta de estos espacios. Estos eventos le posibilitaron reconstruir algunos de los saberes en torno a la formación de docentes y proponer junto con sus compañeros, el tránsito de la microenseñanza a una propuesta formativa que promoviera más el análisis de los procesos didácticos y el estudio y aplicación de los enfoques de enseñanza demandados en la educación secundaria con el plan de estudios 1993<sup>22</sup>. Esta nueva propuesta, si bien ya incluía procesos de reflexión, aún no estaban pensados desde los planteamientos del plan de estudios actual (1999),

---

<sup>22</sup> En 1993, la educación secundaria adquiere el carácter de educación básica y obligatoria, con esta reforma, se modifica también el plan de estudios con un enfoque de enseñanza basado en los planteamientos teóricos del constructivismo. El programa de estudios para la asignatura de matemáticas contemplaba como propósito central que el alumno “aprenda a utilizarlas para resolver problemas, no solamente los que se resuelven con los procedimientos y técnicas aprendidas en la escuela, sino también aquellos cuyo descubrimiento y solución requieren de la curiosidad y la imaginación creativa” (SEP, 1993, p. 36) de tal manera que se establecía como prioridad que el adolescente desarrollara las habilidades operatorias, comunicativas y de descubrimiento a través de la solución de problemas, el reconocimiento y análisis de los componentes que lo conforman, elaborar conjeturas, comunicarlas y validarlas, elegir la estrategia más adecuada para resolverlo y desarrollar gradualmente el pensamiento deductivo (Ibid, 1993).

pero esta experiencia fue un insumo importante que le dio las bases para comprender el nuevo enfoque de formación.

Este conjunto de experiencias fueron un antecedente importante que se conjugaron con otras para comprender con mayor claridad la nueva propuesta curricular que se avecinaba para la ENSM en 1999. Entre éstas se encuentran por ejemplo la búsqueda personal de documentos teóricos y normativos publicados a partir de la implementación del Programa de Transformación y Fortalecimiento de las Escuela Normales que sucede en 1996 (documento que establecía el cambio de los planes de estudio para todas las escuelas normales del país) y la participación en los cursos de capacitación ofertados por la Secretaría de Educación Pública para atender las asignaturas del área de acercamiento a la práctica. Tener claridad sobre el nuevo modelo de formación era para Alicia apremiante, no sólo por su pronta implementación, sino también porque tenía la encomienda de reproducir el curso de capacitación a los docentes de la escuela normal; sin embargo sin bien había ya algunos antecedentes, aún le quedaban muchas dudas por resolver, particularmente sobre los aspectos metodológicos para acompañar a los estudiantes en el proceso de reflexión de la práctica.

Esta situación le generó la necesidad de seguir indagando sobre el tema para tener los elementos necesarios que sentaran las bases para construir su propia propuesta metodológica. Inquietud que incrementa aún más cuando de manera, nuevamente coyuntural, llega a hacerse cargo de las asignaturas de OPD y comienza a cuestionarse lo siguiente:

“¿Cuáles eran las estrategias metodológicas de la docencia reflexiva que permitan formar maestros? [...] ¿Cuáles son los recursos que utilizarán los alumnos para hacer esto? Me percataba de que había momentos de sufrimiento muy fuertes de los estudiantes, había momentos de tensiones muy fuertes en las escuelas, por lo tanto me cuestionaba ¿qué sucede en las escuelas que hace que los estudiantes se formen? [...] y entonces comienzo a recuperar mi experiencia que tuve en los laboratorios de

docencia y comienzo a capitalizar mis dudas en un proyecto que había que construir para estos espacios” (EMA-18-octubre-2012).

Lo anterior permite sacar a la luz las experiencias previas y los saberes pedagógicos contruidos de ellas para tratar de entender los puntos en común entre los Laboratorios de Docencia y las asignaturas de OPD; de tal forma que las primeras se vuelven un referente clave para repensar cómo acercar al estudiante tanto a la práctica como a la reflexión de la misma y así construir una propuesta metodológica que le permitiera mediar varias demandas: las del plan de estudios 1999, las de las asignaturas de OPD, las del propio plan de estudios de la escuela secundaria, sus docentes y los alumnos de este nivel y las propias necesidades de formación de los estudiantes normalistas.

Uno de los elementos dados por la experiencia en la conducción de los LD era entender que los normalistas no tenían un conocimiento formal sobre el campo de la docencia, por lo tanto debía descartar el vínculo entre la docencia y la investigación propuesto por el anterior plan de estudios 1983:

“Me ha preocupado el nuevo enfoque que viene permeando en el plan de estudios 1999, antes con la idea del docente investigador, para mí era claro que por ahí no era la tirada, que estudiantes que no habían tenido experiencia previa en la docencia, es difícil pensar en un análisis en el aula, un análisis mucho más estructurado [...] a mí me ha parecido que la perspectiva de docente investigador no era como la perspectiva buena [...] bueno, habría sido buena si los alumnos ya fueran maestros, pero como no lo eran, eran estudiantes que venían del bachillerato no es posible trabajar esa perspectiva, entonces se requería de otra perspectiva” (EMA-18-octubre-2012).

Estos planteamientos fueron el punto de partida para comprender que el futuro docente necesitaba de otros recursos para promover la reflexionar sobre su práctica docente. El acercamiento a diversos textos que abordan teóricamente el tema de la docencia reflexiva y el estudio mucho más detallado de los programas

de las asignaturas, fueron referentes importantes que sentaron ciertas bases teóricas para pensar cómo acercar al estudiante a dicho proceso. De esta manera, construye una propuesta, que trata de poner constantemente en duda y valorar el alcance de los propósitos esperados.

“[...] Mi idea de docencia reflexiva o mi propuesta es que la planificación tiene tres partes que retomo básicamente de Atkinson y lo voy enriqueciendo diciendo: [...] tú tienes una serie de conocimientos teóricos y una serie de razones por las cuáles tú vas a considerar determinadas cosas, por ejemplo, saber que tú tienes que planificar por problemas, o sea hay una razón, hay un conocimiento teórico detrás en términos de la teoría constructivista en la enseñanza de las matemáticas [...] entonces el diagnóstico que hacen los alumnos les da el saber sobre el contexto de los chavitos de secundaria y esto alimenta la planificación, pero, ¿para qué me sirve la planificación? me sirve porque yo aquí tengo un núcleo de docencia reflexiva que es la reflexión antes de la acción y esta no puede darse más que en el análisis previo y me sirve para después confrontarlo con la práctica y poder hacer la revisión de qué fue lo que se encontraron [...] entonces conmigo la reflexión va sobre la docencia propiamente, sobre la actividad matemática, entonces en el diario de campo registran qué habían pensado en el análisis previo y cómo lo viste en realidad, qué pasó en realidad, pero el análisis del diario debe ir acompañado de un texto, no puede ser sólo de me fue bien, sino desde un sustento teórico o varios textos que permitan explicar lo que sucedió en el salón de clases, entonces ¿qué es la reflexión para mí? pues es el contraste entre lo que tienes previsto y lo que sucedió en la realidad y entonces ahí, hay un contraste antes, después y luego un contraste de porqué sucedió, esta diferencia entre el antes y después nos permite irnos al teórico y este es un segundo contraste, ahí está la reflexión, o sea, el centro de la reflexión es un contraste [...]” (EMA-25-marzo-2011).

Esta metodología de trabajo que narra la maestra, se logra identificar en los diferentes registros de clase que se realizaron durante el trabajo de campo; por ejemplo, las secuencias didácticas de los estudiantes contienen obligadamente el apartado de análisis previo como el inicio de la reflexión antes de la acción; posteriormente cuando los normalistas regresaban de sus prácticas en la escuela secundaria la maestra iniciaba la primera sesión de clases con la recuperación de las experiencias obtenidas, las cuales las iban sistematizando y organizando a través de categorías que anotaba en el pizarrón.

Verbigracia, en la primera clase que se tuvo después de que los normalistas regresaron de sus prácticas docentes en la escuela secundaria, la maestra distribuyó a los estudiantes al inicio de la clase una lectura<sup>23</sup> que abordaba algunas problemáticas sobre el tema de la resolución de problemas con el propósito de que los estudiantes tengan algunos referentes teóricos para analizar parte de las experiencias vividas en la escuela secundaria, particularmente en el aspecto didáctico de la enseñanza de las matemáticas; posteriormente continua la sesión solicitándoles la socialización de sus experiencias docentes:

Ma: [...] me gustaría que me fueran contando lo que pasó, cómo les fue en la práctica, le vamos a ir poniendo en estas columnas (anota en el pizarrón un cuadro que contiene distintos aspectos para el análisis de la práctica) por ejemplo, [...] la primer columna que estoy poniendo es la columna del contexto, o sea a groso modo, cómo los aceptó la escuela, el maestro cómo los trató, dentro de la escuela cómo los trataron, que me vayan comentando y lo anotamos en la parte del contexto, después cómo les fue con los directivos, con la distribución de los grupos, con todo este ambiente que tiene que ver con la gestión de la escuela, también con el clima del aula, cómo les fue ya dentro de los salones [...] cómo era el clima en el aula y bueno la clase de matemáticas [...] Me interesa que retomemos lo del

---

<sup>23</sup> El texto que la maestra distribuye es de la autora Ma. del Carmen Chamorro, titulado Leer, comprender, resolver un problema matemático, publicado por el Ministerio de la Cultura Española.

análisis previo, se acuerdan que a muchos les costó mucho trabajo esto de realizar una análisis previo, entonces vamos a hacer una comparación entre el análisis previo y lo que les pasó cuando implementaron sus estrategias docentes, qué cosas salieron, qué cosas ustedes habían previsto, qué cosas fueron inesperadas, cómo les fue con el titular del grupo y luego ya vamos con la lectura, analizaremos algunos aspectos más en cortito sobre algunas de las cosas, como: los problemas didácticos que enfrentaron [...]

La maestra anota en el pizarrón el siguiente cuadro para el análisis de la práctica:

Contexto	Gestión	Clima del aula	Clase de matemáticas	Análisis previo (lo que sucedió)	Estrategias docentes (ustedes)	Profesor titular
----------	---------	----------------	----------------------	----------------------------------	--------------------------------	------------------

Ao: Bueno esto del contexto en la secundaria fue diferente porque desde el recibimiento fue una coordinadora y en la secundaria diurna no hay eso de que la coordinadora lleve los grupos.

Mtra: Tú sentiste qué técnicas y diurnas son distintas, ¿qué opinan los de las técnicas? [...]

Aa: Lo que noté de diferencia entre diurnas y técnicas fue que en las diurnas tú tienes que ir al salón de los niños, entonces es mucha pérdida de tiempo, pero aquí en la técnica, el primer día que llegué el lunes, pues normalmente en la mayoría de las escuelas [...] es la ceremonia y ahí no te revisan en la entrada, sino que a todos les ponen un sello, se tardan mucho y me pregunté: ¿el sello para qué? y es como asistencia al entrar.

Mtra: O sea eso fue en la técnica que estuviste, ahí estaba lo del sello y dices que era cómo pase de lista

Sobre el trabajo docente una estudiante refiere:

Aa: Pues mi tutor era egresado de aquí pero del turno vespertino y lo que si me dijo fue que ahora nos exigían muchas cosas que antes no [...], las planeaciones fue algo que tú te esfuerzas por hacer la planeación y esperas

que mínimamente la lean a lo largo de la semana y no me leyó las planeaciones [...] no revisó si estaban bien mis actividades, o si el grupo necesitaba algo diferente [...] que te dijera oye estas actividades no son adecuadas o están muy elevadas [...] para ver cómo recupero los conocimientos previos, ver cómo hasta una semana antes habían avanzado con los alumnos en cuanto a ecuaciones de primer grado, si eso se les complicaba a los alumnos, o que me hubiera dicho sabes que el sistema de ecuaciones se les complica a los alumnos o no lo saben o esto no tampoco,

Mtra: O sea tú consideras que tu planeación estaba difícil,

Aa: Pues si porque se supone que para lo que habían revisado una semana antes pues los alumnos estaban casi en blanco, pues según ella los alumnos sabían muy bien factorizar y eso y pues no.

Mtra: O sea que desde tu punto de vista los alumnos necesitaban una cosa previa del maestro para que tu pudieras dar lo que sigue, porque si no ha dado ecuaciones de primer grado tú no puedes dar ecuaciones de segundo grado, ¿esto dónde lo pongo?

Aa: En el análisis previo

Mtra: O sea tú dices que en el análisis previo, o sea que de mi análisis previo yo esperaba que los alumnos supieran ecuaciones de primer grado, factorización, lo quieres decir con esto es que tú no puedes entrar a ver ecuaciones de segundo grado, pero de todas maneras lo intentaste y los alumnos de alguna manera respondieron, recuerden lo que yo les decía con que sepan multiplicar, es más con que sepan la tabla del dos podemos enseñarles ecuaciones de segundo grado ¿no?

Aa: Sí, pero las actividades de diagnóstico sólo puse cinco ejercicios, algunos niños pusieron que era XY el resultado y pues les dije que intentaran responderlos cómo ellos pensarán o supusieron que se contestaban y pues me dijeron ¡hay maestra es que eso no nos lo enseñó la maestra!, entonces yo les dije: bueno de todas maneras contéstenlo como ustedes piensen y consideren, como lo puedan resolver, pero aun así, muchos de los problemas que tienen es que, de los resultados que tenían

eran  $\frac{2}{4}$  y ellos simplificaban que si tenían  $\frac{2}{4}$  era igual a (-2), entonces no nada más era eso, sino que eran muchos errores y pues entonces, no nada más tenían problemas en ecuaciones, sino también en fracciones.

Más adelante la maestra les pregunta:

Mtra: Bueno pero hay que considerar que los alumnos llegan al resultado a veces por tanteo o por aproximación hasta que llegan al resultado, pero ¿no se trata de que los alumnos resuelvan problemas?

Ao: Si pero también se trata de que lleguen a la formalización.

Aa: Pues es lo que le da sentido.

Aa: entonces más bien hay que irles explicando que tienen que ir argumentando sus respuestas y que el planteamiento les sirve de algo

Mtra: O sea el problema de ir a la generalización es también de regresar, o sea de ida y vuelta, y esto es el problema central de la enseñanza de las matemáticas,

Aa: Si pero no les gusta mucho saber el nombre de las cosas porque dicen que se confunden, van dando solución pero sin nombrar las cosas

Aa: Es un poco lo que dice la lectura que acabamos de leer, porque yo creo que hay tres formas de plantear un problema, una es dándole un texto y que él lo interprete, hagan un dibujo y lo resuelva y otro es dándole un dibujo, y que le pongan el texto y lo resuelva o bien que con el dibujo lo resuelva y otro, que cree sus propios problemas y que otro compañero lo resuelva para ver si realmente los saben plantear, y bueno por cuestión de tiempo, pues yo nada más me base en darles un texto y que lo resuelvan o darles un dibujo y que lo resuelvan y ya no pude llegar con que crearan su propio problema y lo resolvieran, a lo mejor la ventaja era que los alumnos que yo tenía eran muy brillantes, si eran flojos pero a la hora de resolver el problema grupalmente, todos aportaban y yo creo que el planteamiento te permite ver qué errores están cometiendo (DC-MA-25-marzo-2011).

El análisis del registro anterior permite comprender la estrategia diseñada por la maestra para generar la participación de los estudiantes, emitir sus puntos de vista sobre experiencias similares o incluso diferir cuando a pesar de estar en la misma



escuela secundaria, los normalistas tenían distintas opiniones sobre un mismo evento. La socialización de las experiencias docentes es un elemento importante en el proceso de reflexión, pues les permite ir contrastando sus puntos de vista y de manera conjunta comenzar a buscar explicaciones argumentadas sobre lo que vivieron en la escuela secundaria, particularmente en aquellos aspectos didácticos en los cuales enfrentaron dificultades con los adolescentes. Para lograrlo, las preguntas planteadas a los normalistas los obligan a vincular sus experiencias con los referentes teóricos que les aporta, tanto el texto distribuido al inicio de la clase, como algunos otros revisados durante el curso. Cabe señalar que si bien Alicia no lleva un guion previo para generar el análisis de la práctica, lo cierto es que el cuadro anotado en el pizarrón juega esa función; sin embargo, las experiencias compartidas por los normalistas y las preguntas generadas en torno a ellas permiten ampliar el proceso de reflexión. Esa estrategia suele repetirse después de cada jornada de práctica.

### **3.1.2.1 La reflexión para resignificar la práctica docente**

Otra forma de trabajar la reflexión de la práctica docente es a través del uso de instrumentos concretos que propicien esta actividad en los alumnos. Raquel por ejemplo echaba mano de un instrumento recuperado del texto de Miguel Bazdresch Parada (2000), “Vivir la Educación, Transformar la práctica” (ver anexo 5), el cual estaba conformado por una serie de preguntas en torno al trabajo docente realizado. La lógica del instrumento estaba pensada en tres momentos a saber: el primero pretendía la recuperación de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas en una sesión de clase, el segundo provocaba el análisis de lo realizado a través de una serie de preguntas previamente formuladas y el tercero apuntaba a la elaboración de conclusiones como resultado del análisis realizado. Sobre esta forma de trabajo la maestra justificaba lo siguiente:

“[...] yo lo que hago aquí en el salón de clases lo retomo principalmente de Bazdresch, aunque le he ido adecuando algunas cosas, pero esta propuesta me gusta mucho porque entre todos los que había yo conocido,

este autor está trabajando, no sé si consciente o inconscientemente, pero está trabajando la parte emocional y yo creo que esa parte es importante, creo que este autor conserva un lado muy humano de la docencia que a mí me gusta [...] afortunadamente tuve la oportunidad de conocerlo porque una maestra, compañera de aquí de la normal me hizo favor de compartirla desde hace ya algunos años y desde que la leí me gustó, me gustó mucho [...] ya llevo varios años trabajando de esta manera la reflexión” (EMR-09-noviembre-2013).

Lo anterior permite argumentar que la reflexión de la práctica trae consigo un componente emocional el cual es importante para algunos formadores como Raquel. Mirar humanamente a la docencia suele ser un sello de distinción que la diferencia de otras profesiones, por lo tanto en el proceso de configuración de saberes docentes también hay elementos valorales que son importantes considerar para el trabajo docente.

Sobre la metodología de trabajo que construye la maestra Raquel para fomentar la reflexión de la práctica, se analizó en los diferentes registros de observación la planificación de dos tipos actividades. La primera sucedía después de la primera jornada de prácticas y estaba encaminada a la resolución de un guion de preguntas por parte de los normalistas, primero en lo individual y después en equipo, con el propósito de analizar los aspectos coincidentes entre los alumnos y socializar sus experiencias docentes.

La segunda actividad correspondía al segundo periodo de prácticas y consistía en analizar alguna secuencia didáctica planificada y ejecutada durante la segunda jornada de trabajo docente. El análisis iba encaminado a confrontar su planificación de clase con algunos de los cuatro modelos de secuencia didáctica propuestos por Antoni Zavala Vidiella (2000) en el texto “La práctica educativa, cómo enseñar”.

En las sesiones de clase destinadas al análisis de la práctica, Raquel les explicaba a los normalistas que la intención de trabajar de esta manera la reflexión estaba

asociada a la identificación de ese componente ético del que se hablaba hace un momento: “realmente quiero ser profesor”. A través de la segunda actividad, los alumnos debían ubicarse teóricamente en algún “modelo de docencia” y sustentar con base en los planteamientos del texto citado anteriormente<sup>24</sup> el trabajo realizado en la escuela secundaria. Con estas actividades se pretendía que el normalista resignificara su trabajo docente reconociendo si su proceder didáctico en el aula cumplía con sus expectativas o bien qué necesitaban modificar de su práctica.

Regresando a la primera actividad Raquel trabajaba el guion en dos momentos, el primero promovía una reflexión individual que el normalista debía realizar contestando las preguntas planteadas en el instrumento y posteriormente, conformaba equipos de trabajo para socializar sus respuestas. Una vez concluidas ambas actividades, se debían comentar los puntos en común estableciendo una relación entre aquellas experiencias que fueron comunes en la escuela secundaria, entre las más ellas resaltaban principalmente la aceptación de los adolescentes, los éxitos o dificultades en las estrategias didácticas, las actitudes que fueron para ellos “graciosas” por parte de los adolescentes en las clases que impartieron, etc.

Como producto del trabajo en equipo, los alumnos debían discutir cuáles eran las debilidades y fortalezas que analizaron de sus prácticas docentes en torno a cuatro aspectos:

- los alumnos se interesaron cuando/se distrajeron cuando
- rutinas
- rupturas/qué hicieron
- aprendizajes/reflexiones/problematizaciones

---

<sup>24</sup> El autor Zavala Vidiella (2000) desarrolla en el capítulo 3 del texto citado, el análisis de cuatro tipos de unidades didácticas (secuencias didácticas) con el propósito de ejemplificar diferentes formas de orientar los procesos de enseñanza, en función de la manera en que se prioriza y promueve en los estudiantes el estudio y aprendizaje de contenidos conceptuales, y/o procedimentales, y/o actitudinales.

Para finalizar la fase de análisis y reflexión de la práctica, la maestra conformaba nuevamente equipos de trabajo con el propósito de construir de manera conjunta las conclusiones asignando un aspecto específico a cada equipo. Los ejes de discusión fueron los siguientes:

1. Avanzar en mi transformación como profesor
2. Las rutinas son benéficas o perjudican el proceso E-A
3. ¿qué relevancia tiene el conocimiento de mi persona en la enseñanza?
4. ¿qué es pertinente hacer cuando hay muchas rupturas didácticas?
5. Conclusiones respecto a:
  - Los aprendizajes
  - Reflexiones
  - Ideas
  - Problematizaciones
6. ¿Qué hice?, ¿cómo lo hice?, ¿qué produjo? (¿deseo ser profesor, qué implica para mí este deseo?)

La última pregunta suele tomar un giro distinto a lo planteado inicialmente por el autor Miguel Bazdresch (2000). Este giro desvela la preocupación de Raquel por trascender la formación de docentes del ámbito académico al emocional, la consigna indicaba la elaboración de un ensayo individual que tuviera en el centro las preguntas planteadas en el punto seis del instrumento, las cuales como se observa en el registro anterior, están enfocadas a recuperar los sentimientos y significados de los estudiantes en torno a esta profesión. Con este ensayo, se cerraba el proceso de análisis de la práctica. Esta propuesta metodológica para generar el análisis de la práctica docente abarcaba tanto esferas académicas, como personales y éticas o valorales.

Cabe señalar que este proceso además venía acompañado de comentarios y sugerencias que la maestra tenía en tono al trabajo docente realizado por los estudiantes en la escuela secundaria. Éstas giraban en torno a reconocer

favorablemente el desempeño de los estudiantes y ofrecer una serie de consejos en aquellos aspectos considerados importantes a cuidar en la enseñanza, por ejemplo:

“La verdad es que yo los veo bastante maduros en el sentido del manejo, de enfrentarse al grupo, los veo con bastante asertividad [...] me parece que tienen más fortalezas que debilidades” (DC-MR- 26-octubre-2012).

“Una de las rutinas que mencionan que me parecen interesantes son el pase de lista, pero lo importante aquí es que cuando ustedes pasen lista no estén diciendo: número 1, 10, 20, 30, ustedes van a hacer ahora un cuadrito [...] porque cotidianamente los maestros de secundaria les asignan la banca en la que se van a sentar los adolescentes, esta es una práctica que predomina en secundaria, que les den una fácil ubicación a los muchachos, entonces hagan un cuadrito y de repente ve a este lugar vacío, usted debe saber quién se sienta ahí [...] entonces llevan su cuadrito y le pone la inasistencia [...] y así evitamos pasar lista [...] y por favor cuando llegue a dar clase no más de tres minutos en pasar lista” (DC-MR- 26-octubre-2012).

Recomendaciones como éstas, emergían comúnmente del discurso de la maestra cuando retroalimentaba a cada una de las conclusiones a las que arribaban los equipos de trabajo. Lo anterior deja entrever que la formación de estos profesionales no logra desligarse de un componente prescriptivo el cual ha caracterizado a las escuelas normales como afirma Mercado (2013). Este suele ser justificado por los formadores como una manera de prevenir a los normalistas sobre los posibles riesgos que pueden enfrentar en la docencia, los cuales no son considerados por los normalistas debido a su inexperiencia.

Raquel, por ejemplo, aludía a sus saberes experienciales cuando afirmaba que la conducción de las asignaturas de OPD, la llevó a comprender los momentos de angustia vividos por los estudiantes ante las miradas puestas en ellos durante las jornadas de práctica, por lo tanto sugiere un acompañamiento que proporcione

también algunas estrategias docentes las cuales han sido experimentadas previamente obteniendo buenos resultados.

Esta manera de entender la reflexión de la práctica conjunta varios elementos entre los que destacan: los saberes derivados de la experiencia en el campo de la formación de docentes, pero también de sus vivencias como estudiante dentro del mismo campo profesional los cuales se conjugan con los referentes teóricos sobre el tema de la docencia reflexiva estudiados en el marco de algunas actividades académicas en las cuales se ha incorporado, como cursar un diplomado en la ENSM sobre este tema y la capacitación recibida por parte de la SEP para atender las asignaturas de área de acercamiento a la práctica. Sin embargo, reconoce que la propuesta del autor Miguel Bazdresch (2000), se acerca más a la concepción que ella tiene sobre la docencia; es decir concebir esta profesión como “un trabajo muy humano” que debe pensar en el otro y no sólo en el conocimiento a enseñar, la propuesta de este autor le permite trabajar sobre esta línea.

A través del análisis de los diferentes registros de observación realizado a las sesiones de clase de Raquel, era común escuchar su preocupación por fomentar en los normalistas la idea de que el trabajo docente demanda la empatía como una cualidad del trabajo docente. Esta recomendación se traducía a su vez en una actividad concreta que desarrollaba dentro del curso. Por ejemplo, aproximadamente a la mitad del semestre, realizaba a los estudiantes una entrevista para recuperar sus opiniones respecto al curso, la manera en cómo los estudiantes se habían comprometido con su formación y cómo las actividades programadas apuntalaban su preparación para la docencia. Estas preguntas fueron las siguientes: ¿cómo se han sentido en el curso y qué le ha parecido el trabajo realizado en la asignatura?, ¿cómo han manejado su libertad durante el mismo?, ¿qué ha pasado en usted en su transformación de alumno a maestro?

Esta estrategia para acercarse a los estudiantes, es una construcción alimentada por su experiencia como profesora de primaria, la cual le dio las bases para comprender la importancia de ser empático en el trabajo docente; considera que

los seres humanos pasan por momentos difíciles que la escuela suele ignorar, por este motivo, es necesario trascender la mirada en los normalistas de concebir al alumno sólo como un ente cognitivo pues en él existen una serie de sentimientos que pueden ser obstáculo para alcanzar los aprendizajes escolares.

Entrevistador: ¿Cuándo comienza a trabajar con las entrevistas?

Ma: “Pues cuando tuve el primer grupo de primaria [...] había muchos niños que lloraban, trabajé con primer año, entonces había niños que querían a su mamá y yo decía: ¿Cómo arreglo esto? y como dos meses después de que tuve clases con ellos decidí entrevistarlos, o sea ¿por qué lloran?, ¿cómo se sentían conmigo? A mí siempre me ha interesado mucho que ellos me digan qué les parece esto, porque además me parece una forma muy clara de que me guíen, porque ellos son los que viven el proceso y entonces empecé a entrevistarlos a todos desde mi primer año y eso me permitió descubrir que era maravilloso entablar el diálogo con los otros, que la docencia no puede olvidarse del otro, que no todo en esta vida es conocimiento, que hay otras cosas también importantes.

Ahora que les pregunto – a los normalistas – ¿qué ha pasado en tu proceso de transformarte de alumno a profesor y luego regresar a ser estudiante? pues veo que es un proceso complejo, no he visto nada de esto en forma teórica, la verdad lo confieso, muchas de estas preguntas las he formulado yo, pero no tengo teoría que me sustente, no sé si ya esté escrito, no tengo la menor idea, no he sabido buscarlo.

Muchas cosas que hago son en principio por intuición, a mí me parece que la intuición en la docencia es fundamental, desde que llegué a la docencia muchas cosas las hago por intuición, muchas cosas las intuyo y yo sé que todos hacemos cosas por intuición, ni hemos estudiado, ni hemos experimentado, pero funcionan y entonces cuando después ya empiezo a leer textos digo: ¡ah! todo esto es lo que yo hago y digo no estoy tan mal y así voy descubriendo cosas, pero sobre todo creo que la intuición es

importante; por ejemplo, sobre esta parte humana, encontré a Carl Rogers, lo leí y vi que tiene cosas interesantes sobre cómo llegar a ser persona y pues he recuperado algunas y las he aplicado y por supuesto adaptado, porque yo pienso que si no trabajamos este proceso, este pulir este ser humano, pues pueden venir 80 doctorados, 30 maestrías, especialidades, diplomados, pero si usted no trabaja esta parte humana es muy complicado, porque el mayor problema del ser humano no viene del dinero o de una enfermedad, sino del mal manejo de las emociones.

Por ejemplo, esta otra parte de escuchaste tu voz interior que trabajamos en el segundo análisis de la práctica lo tomo de Andy Hargreaves que habla de los roles del director, del maestro, ahí vienen esas cuestiones de la voz interior y la confianza en los procesos y entonces yo lo que hice fue tomar esa idea y dije: yo sí creo en esa voz interior, o sea los maestros debemos aprender a escuchar esa voz interior [...] entonces tomé esas ideas y construí las preguntas y las convertí en un análisis y he encontrado cosas muy interesantes con ese análisis, no lo uso como el libro dice, yo tomé la idea y las hice para el análisis pero vea cómo eso intuitivamente me ha dado resultado” (EMR-23-noviembre-2012).

Las experiencias profesionales previas nuevamente saltan a la luz en el proceso de configuración de saberes para la formación de profesores de secundaria. Estas experiencias se convierten en referentes importantes que alimentan los significados en torno al trabajo docente que trasciende el ámbito curricular y los coloca como una profesión “humana” la cual demanda el desarrollo de un “sexto sentido” que permite intuir algunos problemas no resueltos desde la teoría. Por ello, muchos de los saberes docentes se configuran desde la experiencia y se validan a partir de los buenos resultados obtenidos, pero presentan una doble validación cuando éstos se pueden sustentar desde algunos referentes teóricos cercanos a los comprobados en la práctica.



De esta manera la construcción de la maestra sobre la docencia se ve alimentada constantemente por la experiencia en primer lugar y la teoría en segundo. La experiencia le permite comprobar que lo que hace es válido y puede extenderse en otros niveles, pero además debe ser compartido con los futuros profesores como saberes legítimos. Estas concepciones acerca del trabajo docente, permiten comprender que el primer momento de reflexión de la práctica docente promovido por Raquel, esté orientado y sustentado principalmente desde los referentes empíricos de los estudiantes y acompañados de una serie de consejos para mejorar la práctica. Muchos de éstos, abarcan otras esferas del ser humano que rebasan lo didáctico.

En este sentido, las descripciones anteriores, llevan a identificar algunos de los hilos que tejen la madeja de los saberes docentes que han configurado las formadoras sobre la reflexión de la práctica. Estos saberes teóricos, metodológicos y prácticos o intuitivos, están asociados con experiencias docentes obtenidas no sólo en la escuela normal, sino en otros niveles educativos en los cuales han incursionado y que se suman a los propios procesos formativos autónomos y heterónomos (Lozano, 2013) o interexperienciales (Honoré, 1980), que de manera conjunta se van entrelazando significativamente para construir lo que se sabe acerca de la formación de profesores. De esta manera las demandas curriculares se ven interpeladas tanto por los saberes configurados y validados colectivamente a lo largo del tiempo, como por los propios saberes construidos a través de la trayectoria académica y profesional de cada formador. Estos a su vez permiten que el nuevo enfoque sea reinterpretado y ajustado a las concepciones e intereses tanto personales como colectivos que se tienen sobre la función docente.

### **3.1.3 El apoyo de los otros. El intercambio de conocimientos y experiencias en la formación de docentes**

La planta docente de la ENSM está conformada por profesionistas egresados de diferentes instituciones, algunos de ellos no contaban con una formación psico-

pedagógica para desarrollarse en el campo de la docencia, de tal forma que el incorporarse en la conducción de las asignaturas de OPD les ha implicado reconocer también las ausencias, particularmente cuando no logran responder a las demandas de esta asignatura, por eso buscan por diferentes vías satisfacer las ausencias que la formación e incluso la misma práctica docente no les había dado.

Sobre este aspecto, observábamos en las clases de Berenice el acompañamiento de dos profesoras que eran sus colegas de la misma especialidad en la que se adscribe (Biología), para apoyarla en el trabajo de aquellos temas vinculados con la planificación y las teorías del aprendizaje que resultan temas difíciles de abordar para Berenice. De esta manera, cuando las maestras coordinaban la sesión, era común que ella se colocara al final del salón para observar cómo sus colegas dirigían el trabajo. Asimismo, les otorgaba todo el poder para solicitar las tareas necesarias a los estudiantes y darles recomendaciones sobre cómo debían elaborar sus secuencias didácticas, revisarles los avances de las mismas y proporcionarles el formato de secuencia didáctica a seguir, etc.

Los estudiantes reconocían que su maestra, tenía dificultades para apoyarles en este proceso. En una entrevista sostenida con el grupo, éstos mencionaban que el origen de algunas diferencias surgidas en el trabajo realizado con Berenice se vinculaban con el poco dominio de los conocimientos pedagógicos que la asignatura de OPD demandaba, sin embargo, se sentían satisfechos porque recibían el apoyo de otras profesoras para subsanar lo que su maestra no podía resolver, pero le reconocían el amplio dominio en el campo de la Biología y gracias a esto, podían conjuntar lo disciplinario con lo pedagógico para poder prepararse para sus jornadas de práctica.

“Pues yo me he tenido que apoyar de compañeros más experimentados, compañeros que han llevado esta asignatura o que llevaban Laboratorios de Docencia, por ejemplo la Dra. Ofelia me ha estado apoyando, la maestra Lucía, la maestra Erika, quienes desde el principio empezaron con este tipo de materias y no con las específicas, la misma maestra Alba; con ellas me

he apoyado para ver por dónde y ver qué es conveniente trabajar con los alumnos en ese semestre, porque yo siento que me hace falta algo pues no soy normalista, y pues si he leído algo sobre procedimentales, contenidos actitudinales, pero no sé bien exactamente cómo manejarlos, entonces al inicio iba conmigo la maestra Erika a mis sesiones y me apoyaba, ella desarrollaba entonces el contenido y yo ya veía, entendía cómo lo tenía que hacer y pues, en ese sentido, la cuestión o la parte psicopedagógica, es decir de integrar lo disciplinario con la forma en la que debo trabajar con los alumnos, es en donde me apoyaba también la Dra. Ofelia o como ahorita también, por ejemplo en esto de las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel, yo no lo manejo, no le entiendo algunas cosas, poner ejemplos pues es un conflicto para mí porque es ya manejar teoría, pero pues todavía no lo logro, pero ahí me apoyó Alba” (EMB-07-noviembre-2012).

El acompañamiento de otro (s) colega (s) más experimentado (s), es un elemento importante en la formación del formador, que le permite ir subsanando aquellas ausencias teóricas, metodológicas y prácticas que la misma formación profesional y la poca o mucha experiencia docente no les ha dado. Sobre este asunto, Alicia reconoce que en sus inicios como formadora entendía el trabajo docente como un proceso de transmisión a través del cual, debía de enseñar una serie de contenidos matemáticos; pero enfrentarse a coordinar otros espacios académicos que requerían de otros referentes pedagógicos y didácticos, la colocó en la necesidad de pedir también el apoyo de alguien más experimentado como ya se analizaba en los apartados anteriores.

“Yo creo que el apoyo que recibí del profesor Pedro fue muy importante en mi formación, sobre todo, en todo esto que tenía que ver con la microenseñanza, pero yo creo que además de esto, las comunidades también te forman, porque cuando yo ingreso a la escuela normal, como era muy joven y universitaria la comunidad me veía con franco recelo, pero algo que estuvo a mi favor fueron los conocimientos que yo tenía de la universidad sobre matemáticas y manejo de las computadoras [...] pero lo

cierto es que no sabía mucho o nada de lo que era formar docentes de secundaria. [...] Entonces tu vez que para los colegas formar maestros es que los alumnos tuvieran tu experiencia, es decir que les digas a los alumnos cómo hacer las cosas, en esta idea prescriptiva, pues tú vas aprendiendo eso, le entras a esto, luego tengo la oportunidad de conectarme con gente del Poli, de la Asociación de Maestros de Matemáticas y ellos pensaban que en la medida en que los maestros aprendieran matemáticas ya son buenos maestros y más aún si yo les enseño matemáticas como quiero que ellos trabajen en el salón de clases, ellos lo van a enseñar de esa manera, [...] es otra influencia que recibí y cuando me incorporo a estudiar la maestría [...] comienzo a revisar cuestiones ya más específicas de la didáctica de las matemáticas, de toda esta idea constructivista en la enseñanza y comienzo a adentrarme a nuevas formas de entender la enseñanza y la formación de docentes” (EMA-13-junio-2012).

El análisis de las experiencias formativas que mencionan las maestras Berenice y Alicia, permiten comprender que el origen de sus saberes pedagógicos y didácticos, son en inicio el resultado de la influencia que reciben de sus colegas quienes de alguna manera concentran los saberes colectivos compartidos en el campo de la formación de docentes. Éstos se reconfiguran conforme se van incorporando a nuevos espacios de formación académica o bien laborales que les permiten conocer otras miradas en torno al trabajo docente. En palabras de Honoré (1980) la interexperiencia juega un papel importante tanto en su formación como formadores, como en la configuración de los saberes docentes, ambos conjugan los conocimientos y experiencias de otro formador con los propios saberes y significados colectivos de la comunidad normalista en la que labora.

La autonomía en la formación y la experiencia misma son también otros factores clave en la configuración de los saberes docentes de los formadores:

“Yo creo que lo importante es cómo después tu misma te vas incorporando a investigar sobre otros temas, por ejemplo a mí me ha ayudado mucho el trabajar en la elaboración de libros de texto de matemáticas porque eso me ha obligado a estudiar de manera muy profunda sobre el enfoque didáctico en la enseñanza de las matemáticas, elaborar los libros de texto pues te obliga a saber mucho sobre el tema y luego someter tu propuesta con los estudiantes de la normal pues te lleva a ir entendiendo cada vez más cosas, no sólo de la didáctica, sino también de las teorías del aprendizaje, porque tu propuesta didáctica de la enseñanza de las matemáticas debe tener un respaldo en términos de una teoría psicológica, de qué cosa estás entendiendo del aprendizaje, pero también en la formación de docentes, entender desde dónde estás parado, además yo creo que también el pertenecer al cuerpo académico me ha ayudado mucho porque las discusiones que ahí se generan me permiten cuestionarme si lo que sé y lo que hago es lo correcto y si no pues tengo que investigar más” (EMA-12-junio-2012).

“Mire realmente creo que la formación que me dio la escuela normal fue muy importante, pues no sólo estudié para maestra de primaria, sino también aquí en la normal superior y en la UPN y todas estas carreras pues me dieron elementos importantes para enseñar, muchas cosas de las que yo vi en estas escuelas pues también las aplico aquí con los alumnos, pero yo creo que la experiencia me ha dado más cosas, porque mucho de lo que yo hago ha sido resultado de la experiencia de muchos años, me gusta mucho experimentar, siempre ando buscando cosas que me ayuden, por ejemplo algunas técnicas que yo les enseñé a mis alumnos pues las he aprendido en otros lados, claro las he ido adaptando, pero muchas ya las experimenté y funcionan, entonces luego voy encontrando libros que me explican muchas cosas de las que yo hago y ahí veo que mi intuición no me falla, que voy bien y cuando los alumnos lo aplican en la escuela secundaria y también les funciona pues compruebo que esto que sé si funciona” (EMR-23-noviembre-2012).

Lo anterior permite analizar en primer lugar, que la configuración de los saberes psicopedagógicos si bien en inicio tienen una influencia importante de la comunidad y de otro colega experimentado, conforme van avanzando en su experiencia como formadores, pueden ir tomando distancia de ellos e ir configurando otros que la misma formación autónoma les permite adquirir, pero también la inserción a nuevas experiencias laborales y formativas como lo señala Alicia cuando refiere a su experiencia en la elaboración de libros de texto y su participación en un cuerpo académico, estos elementos son insumos importantes que le permiten configurar nuevos saberes docentes o reconfigurar los que tenía.

En segundo lugar se identifican dos elementos relevantes en el proceso de construcción de los saberes que nos ocupan: el primero vinculado a la formación normalista y el segundo a la experiencia la cual adquiere mayor peso en la medida en que estos saberes han permitido ponerlos en práctica de manera concreta en el salón de clases y han jugado un doble papel, pues no sólo son resultado de las primeras experiencias docentes en otros niveles educativos, sino también son trasladados al campo de la formación docente en donde son validados nuevamente ya no sólo desde la práctica, sino a través de referentes teóricos que se ajustan a ellos. El insertarse en diferentes escenarios les permite obtener diferentes opciones didácticas que pueden trasladarse de manera concreta en la práctica:

“Esto que yo hago aquí, yo ya lo hice en la secundaria [...] yo creo que lo más importante de un maestro es su creatividad, es resolver, es imaginar, es crear, es alguna cosa que vi la traigo a la realidad, una cosa que me la invento [...] realmente esto lo he hecho muchísimos años, hay estrategias que yo ya he vivido, entonces me parecen sencillas, algunas ideas no son mías, yo en algún momento dado fui a algún lado como al maratón de lectura con Elena Poniatowska y Oscar Chávez y yo dije, pero yo no tengo estos espacios, entonces con lo que tengo lo apliqué en la escuela secundaria donde trabajé y ya [...] lo apliqué aquí y me da gusto que [...]

esto que hacemos aquí pues también ellos lo pueden hacer allá”. (EMR-23-noviembre-2012).

Como se viene analizando a lo largo de esta categoría, la experiencia es una fuente importante que sustenta muchos de los saberes pedagógicos de los maestros; ésta no requiere de explicaciones teóricas sino de aplicaciones prácticas que den resultado ahí en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, de esta manera su valor radica en los buenos resultados obtenidos tanto en lo personal como en la práctica de los otros, lo que hace de él un saber válido que puede ser compartido, trasladado y aplicado en diferentes escenarios sin mayor problema pues ya se ha comprobado su funcionamiento.

En este sentido, la configuración de los saberes psicopedagógicos no tiene un origen único, se ven alimentados tanto por influencias internas de la misma escuela normal a través de los colegas más experimentados que se convierten en una fuente de transmisión de los significados colectivos en torno a la formación de docentes y de las estrategias didácticas que pueden ponerse en juego en la enseñanza, como los propios referentes que la formación profesional, continua y autónoma otorga y a los cuales se suma otro factor importante que es la experiencia, pues es ésta la que valida los saberes construidos y permite sociabilizarlos con los pares y con los alumnos normalistas. Los saberes psicopedagógicos le permiten al formador de profesores en el caso de la asignatura de OPD dos funciones: no sólo orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, sino también proporcionar las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas que el futuro profesor necesita para enfrentar la práctica docente en la escuela secundaria.

#### **3.1.4 Atender las demandas de la escuela secundaria.**

Durante las diferentes charlas y entrevistas que se sostuvieron con las maestras Raquel, Alicia y Berenice era común que saliera a la luz el vínculo que establecen con la escuela secundaria particularmente, sobre aquellos problemas que enfrentan cotidianamente para abrir y mantener las puertas abiertas de estas

instituciones. Las maestras coinciden en reconocer que esto no ha sido una tarea fácil pues requieren conciliar diferentes intereses que permitan alcanzar los propósitos formativos del plan de estudios 1999, pero también las propias necesidades y demandas impuestas por la escuela secundaria de práctica. A decir de las formadoras, esta tarea les ha dejado una serie de aprendizajes que les permiten estar “al día” sobre lo ocurrido en la escuela secundaria, establecer los vínculos de manera más fácil con las autoridades y también definir con mayor claridad aquellos aspectos a exigir a los estudiantes para que el vínculo con la secundaria no se rompa.

“Considero que una de las cosas que he aprendido es a ser una buena gestora, a ser sociable, tolerante, flexible, trato de conciliar los intereses del titular con los que yo tengo para con mis alumnos con tal de que los dejen practicar [...] pero la intención, bueno ha sido siempre mantener las puertas abiertas para la normal, pero también con personas como los Directivos” (EMB-07-noviembre-2012).

“[...] algo que no te dice el programa de OPD o que no te enseñan en ningún curso es cómo gestionar las escuelas de práctica, esto lo aprendes en la práctica, antes yo llevaba a mis alumnos a diferentes escuelas, pero la verdad era muy desgastante, aprendí que deben ser escuelas cercanas para poder ir a todas, aunque a veces es difícil porque no todos los directivos o los maestros quieren practicantes en sus escuelas, o luego los normalistas se quejan que están lejos de su domicilio, pero no soy pulpo no puedo estar en todas, imagínese ahorita tengo 28 alumnos, entonces pues trato de ir a las escuelas donde ya conozco a los directivos, donde ya sé que me reciben bien, pero no ha sido fácil, no se crea, tengo que ser muy amable con los directivos, hablo con ellos, planteo el proyecto, trato de convencerlos de que reciban a los chicos y yo creo que algo importante que he aprendido es a hacer la gestión mucho antes, yo desde el primer día de clases ya tengo las escuelas, esa me parece una certeza en Observación y Práctica, hacer la gestión desde antes y así ya les digo a los maestros:



¿oigan me apoyan? porque es importante hablar con los maestros porque luego se enojan si no los tomamos en cuenta, hay que pedirles por favor me aceptan a mis alumnos, me dicen: si maestra tráiganos que uno, que dos, que cinco o cuántos nos trae y pues ya hago la gestión” (EMR-23-noviembre-2012).

En este sentido, los saberes cotidianos o prácticos son poco reconocidos; al parecer están implícitos en el trabajo docente; sin embargo “nadie los enseña”, y se consideran necesarios para poder desarrollar el curso de OPD. Es decir, el “abrir las puertas en una escuela secundaria” trasciende los trámites administrativos y pone al descubierto otras cualidades y saberes del docente que permitan disminuir las tensiones surgidas entre dos instituciones dependientes de alguna manera una de la otra, pero sin ser mirado necesariamente de esa manera por las autoridades de la escuela secundaria. En consecuencia, saber gestionar dichas escuelas, saber comunicarse con los directivos y los docentes, saber conciliar y negociar los intereses de ambas instituciones, ser tolerante ante las peticiones y exigencias de los docentes y directivos de la escuela secundaria, por mencionar algunas, son indispensables para que la relación entre la escuela normal y la secundaria no se quebrante.

Establecer un vínculo académico con la escuela secundaria trae consigo que el formador adquiera una serie de compromisos con esta institución traducidos en exigencias hacia los normalistas las cuales deben ser cubiertas para no generar “problemas” que obligue a las autoridades a retirarlos de ellas y por ende suspender las prácticas. Estas exigencias van desde actividades concretas a realizar en la escuela, hasta cuidar aspectos que incluyen la presentación misma del estudiante.

Para las maestras, dejar en claro a los normalistas las cuestiones anteriores es importante, pues su “buen o mal” desempeño impacta de manera determinante, no para el alumno en lo particular, sino en los significados que la institución construye acerca de los “practicantes” de la escuela normal. Las formadoras coinciden en

que cuando un estudiante tiene un conflicto con la escuela secundaria, éste trasciende de lo particular a un problema institucional, refieren en el discurso que este tipo de problemas no sólo le cierran la puerta a un estudiante o a la especialidad a la que pertenece, sino a “toda la escuela normal”.

De esta manera, saber prevenir y resolver las dificultades suscitadas en la escuela secundaria es parte de las demandas enfrentadas por las maestras al conducir las asignaturas de OPD. Raquel, por ejemplo, comenta que durante la segunda jornada de práctica, enfrentó dos tipos de problemas cuando acudió a observar a los estudiantes a las escuelas secundarias donde llevaban a cabo sus prácticas profesionales.

Sobre el primer incidente, explica que al llegar a la escuela de práctica, la profesora tutora le explicó que uno de los estudiantes se había expresado mal de los jóvenes de secundaria descalificándolos con la frase “éstos no saben nada”, esto indignó al adolescente y le comunicó a la tutora sobre el asunto. Lo anterior trascendió hasta la Dirección y le implicó indagar de manera amplia con los normalistas, sin embargo esto no es una tarea fácil pues implica que los estudiantes acepten la falta y se hagan responsables de sus actos.

Sobre el segundo incidente, narra lo siguiente:

“Llegué muy de madrugada a la escuela y me dice la secretaria: maestra Raquel la espera la Directora, [...] quiere platicar con usted porque hubo una situación anómala con una alumna. Estuve esperando como una hora a la Directora y me comentó que una de mis alumnas había hecho un comentario con un alumno que le preguntó algo así como: ¿tiene teléfono celular?, ¿es usted casada? y ella respondió algo así como: después platicamos; entonces el adolescente lo platicó con una maestra y ésta habló con la Directora diciéndole que el alumno está confundido porque al parecer la alumna (normalista) insinuó alguna situación posterior [...] entonces la alumna estaba muy asustada porque la Directora le había pedido que fuera varias veces a la Dirección, pero como hubo muchos cambios de horario

pues no había coincidido con la Directora, pero afortunadamente me encontré con una maestra muy madura, con un sentido humano pero con una normatividad muy clara, hablé con la estudiante, hizo un escrito y enfrentó la situación de manera muy madura [...] y me dijo: maestra si usted considera que me retire de la práctica para no generar problemas pues lo hago, y lo mismo le dije a la Directora, yo le dije que no había necesidad de eso, la Directora coincidió conmigo y pues se resolvió favorablemente” (EMR-14-enero-2013).

Sobre este tipo de experiencias, las maestras coinciden en afirmar que las asignaturas de OPD, los coloca en una posición de aprendizaje continuo pues constantemente enfrentan distintos problemas con los estudiantes. Alicia, por ejemplo, explicaba en una entrevista algunas de las dificultades enfrentadas con sus las cuales van desde sufrir acoso por parte de los mismos tutores de la escuela secundaria (situación que pone en riesgo su estancia en la misma), hasta enfrentar situaciones de crisis con los adolescentes que los llevan incluso a tomar decisiones de abandonar la carrera.

Sobre este último caso, la maestra narra que en una escuela secundaria, un adolescente quería salir del salón de clases, pero la normalista no le permite hacerlo, esto generó molestia en el joven y decide abrir la ventana del salón el cual se ubica en un segundo piso y escapa del mismo, la profesora en formación entra en crisis ante tal evento. La angustia gira en torno al daño que puede sufrir el alumno si salta desde esa altura, esto sin duda generaría un problema mayor. Este evento obliga a involucrar a las autoridades y docentes de la escuela para levantar un acta de hechos, pero sobre todo, pone en tensión a la normalista, quien decide desertar de la escuela normal, la maestra refiere que intenta persuadirla para no hacerlo, pero no logra hacerlo y finalmente la alumna decide abandonar la carrera. Estas experiencias que los formadores enfrentan en el trabajo cotidiano son fuentes de aprendizaje que trascienden el ámbito académico y los lleva a reflexionar sobre otros aspectos de la formación de docentes las

cuales no necesariamente se discuten teóricamente y rebasan los modelos de formación que están detrás de la currícula de la escuela normal.

“Lo que me deja este caso es que la alumna necesita otro tipo de acompañamiento, que va más allá de devolverle la pregunta sobre su práctica, de llevarla a que reflexione sobre su trabajo docente, o sea no necesitaba este tipo de acompañamiento, esta chica sufrió una cosa muy fuerte y me queda claro que necesitaba de un acompañamiento más personalizado creo que yo hice lo que tenía que hacer en términos formativos, pero también sé que la alumna necesitaba otra cosa. [...] Otra situación que viví con otro estudiante es que llego a la secundaria y encuentro a un practicante llorando en las escaleras de la escuela y le digo: oye, ¿qué te pasa?, y me cuenta que su tutora lo invitaba a comer al Vip's y no sé qué, entonces el chavo le dice: no espéreme o sea no puedo ir con usted, no lo tenemos permitido, además yo soy casado, entonces la maestra le hizo la vida imposible, le rompía sus planeaciones en medio de los alumnos de secundaria, le gritaba, lo sentaba, lo trataba muy mal por no acceder, entonces pues esa era la razón por la cual lo encuentro llorando, ¡literal!, llorando con sus papелitos en la mano de que le rompió sus secuencias y dije, no vámonos, no puedes seguir aquí, entonces hay una línea muy delgada pues no puedes separar o desligar lo personal de lo emocional, pues a veces la consigna es tratar de prever cosas, pero no se puede todo, yo siempre les digo a mis alumnos si alguien los invita, ustedes digan: ¡No!, lo demás lo podemos resolver más fácilmente” (EMA-25-marzo-2011).

Los saberes prácticos que se configuran desde el acompañamiento que los formadores dan a sus estudiantes en las asignaturas de OPD suelen transmitirse como saberes discursivos con el propósito de alertar o prevenir a los normalistas sobre situaciones que puedan afectar su desempeño dentro de las jornadas de práctica. La prescripción, la recomendación o incluso la negación de ciertas acciones se vuelven las estrategias más convenientes que los formadores han

encontrado para tratar de disminuir los riesgos en la práctica. Estas recomendaciones transitan desde la presentación del estudiante en sus jornadas de trabajo docente, hasta la manera en cómo se tienen que dirigir con los adolescentes, tales como:

- a) La presentación de los normalistas:** es común observar al inicio del curso que los formadores anticipen a los normalistas asistir durante las jornadas de práctica con un “uniforme” o bien con “ropa formal”, el uso de pantalones de mezclilla queda prohibido durante este periodo de práctica. Poner atención en la presentación de los estudiantes es un factor importante para prever que las autoridades de la escuela secundaria les llamen la atención a los normalistas por su vestimenta informal. pero también algunos formadores consideran necesario incorporarlo como un rasgo de evaluación durante la práctica.

“La guía de observación va a contemplar rasgos a evaluar como la puntualidad, la presentación, deben de unificarse en el uniforme, traje negro, falda o pantalón y los hombres eligen el color de la camisa, no mezclilla, [...] de acuerdo a la secundaria ustedes eligen la playera, si es amarilla, azul, como ustedes prefieran, pero todos vayan uniformados, siempre nos lo van a solicitar y siempre los ven y les dicen: pues es que no sé quién sea, ¿no?. La mezclilla por favor evítenlo, yo sé que es más cómodo pero evítenlo” (DC-MB-24-agosto-2012).

“Fui a ver a mis alumnos a la escuela secundaria y habían ido de mezclilla y ellos saben que está prohibido ir de mezclilla y entonces me vieron y vi sus caritas de angustia y les dije: vengan, ¿por qué de mezclilla? ustedes saben que está prohibido venir de mezclilla, hemos tenido tres casos de suspensiones, ha sido muy vergonzoso de veras, [...] si vienen ahorita los de DGENAM<sup>25</sup> les van a

---

<sup>25</sup> Dirección General de Educación Normal y actualización del Magisterio”

suspender la práctica porque vienen de mezclilla, - no maestra que no pensamos que fuera algo malo -, claro les he dicho la primera reunión que tenemos que vayan de traje, o si no de traje, nunca lleven tenis, no vayan muy maquilladas, una serie de normatividad que siempre les decimos porque no sólo nos lo piden en la secundaria, también DGENAM y yo creo que los docentes no deberíamos descuidar ningún detalle de los muchachos porque somos de alguna manera sus tutores, como la varita que permite que crezcan derechitos” (EMR-14-enero-2013).

“No es que sea yo muy estricta, pero sí tienen que ir más o menos bien vestidos, que no vaya con ombliguerita o de zapatos de huarachito de gallo, o sea cómo vas a ir a prácticas así, espérate, no les pido uniforme pero si no ombligueras, no percing, ¡no!, porque los van a maltratar los niños, se van a burlar de ustedes o los directivos simplemente no los van a dejar pasar” (EMA-25-marzo-2011).

Estas experiencias son indicios que permiten comprender la preocupación de los formadores por tratar de cuidar diferentes detalles que puedan convertirse en un obstáculo para el buen desarrollo de la práctica en la escuela secundaria, de esta manera la presentación física se convierte en un factor clave que puede determinar la permanencia de un estudiante normalista en la escuela secundaria o incluso el acceso a ella.

La pregunta que surgía en el análisis del material empírico es ¿por qué pensar en uniformar al estudiante? ¿Por qué la escuela secundaria asume que los estudiantes deben de presentarse con un atuendo “formal” a sus prácticas? Una de las razones que se fueron identificando en los discursos de los profesores, pero también en los propios antecedentes históricos de la ENSM, está asociada al ingreso de estudiantes provenientes de bachillerato a partir de 1983 los cuales, al no tener una formación y experiencia previa en el campo de la docencia y dada la poca distancia que existe entre la edad de los adolescentes de secundaria y los

futuros docentes de la escuela normal, se pensó que era necesario recuperar la experiencia de las escuelas normales que formaban a profesores de primaria y preescolar, quienes solicitaban el uniforme a sus estudiantes. De esta manera se transmitía la idea de que el profesor es un ejemplo a seguir y por eso, debe cuidar una serie de detalles entre ellos su presentación. Situación que los normalistas van asumiendo durante su proceso de formación, pero también la misma escuela secundaria se apropia de esta idea y la traduce a veces en un requisito a debe cubrir por el estudiante de la escuela normal para la realización de sus jornadas de trabajo docente.

**b) Dirigirse al adolescente con respeto:** otra de las recomendaciones que las formadoras suelen hacer a los normalistas es cuidar la relación que establecen con el adolescente de secundaria, particularmente no ofenderlos, no gritarles, no descalificarlos, hablarles de usted, no quedarse solos con algún alumno, no proporcionar sus números telefónicos, etc.

“Nosotros somos el ejemplo de los jóvenes de secundaria, no podemos hablar como ellos, debemos evitar dirigirnos con faltas de respeto, siempre hay que darle su lugar al alumno, de preferencia de usted, porque ese es un límite, yo soy el profesor, usted es el alumno, entonces ¿por qué de usted? porque ustedes son muy jóvenes y entonces la distancia es muy chiquita y no me digan los de tercero de secundaria, que andan ahí cortejándolas y ustedes se sonrojan y a los alumnos les encanta y están felices pero eso es muy riesgoso y entonces el alumno busca agarrarse de algún lado, entonces el usted le permite decir, si joven siéntese, guarde silencio, haga usted la tarea, entonces puedo estar platicando con ellos pero el usted marca la diferencia, [...] les puedo asegurar que se van a ahorrar muchísimos dolores de cabeza y evitarse problemas con los docentes o los directivos de las escuelas” (DC-MR-14-septiembre-2012).

**c) Sumarse a las actividades y proyectos de la escuela secundaria:** una de las solicitudes que los formadoras hacen a los normalistas es involucrarse en las actividades cotidianas de la escuela secundaria como parte no sólo de sus responsabilidades durante las jornadas de trabajo docente, sino como agradecimiento a la institución por darles las facilidades para realizar sus prácticas profesionales. Para las maestras, la escuela secundaria valora mucho que el estudiante presente disposición para el trabajo, ésta es una actitud que deja satisfechos a los directivos y docentes de estas escuelas y les permite ganarse un buen lugar, pero además dejar un buen antecedente para las futuras generaciones.

“Ustedes deben de llevar actividades complementarias para trabajar con los alumnos, porque ¿qué deben hacer si un prefecto, o el director o directora les pide su apoyo para cubrir grupos? - los alumnos responden: decir que sí - Exacto, deben de decir: claro maestro con mucho gusto, qué grupo desea que apoyemos, si hay trabajo previo con el grupo, pues lo llevan a cabo, sino pues para eso llevan actividades matemáticas, para que no sólo vayan a cuidar niños, sino que les pongan a hacer cosas de matemáticas. [...] La jornada pasada voy a verlos y pregunto por mis practicantes y me dijeron: se acaban de ir, ¡cómo que se acaban de ir mis practicantes!, tres grupos sin maestro, la maestra directora diciéndome es que me dijeron que ellos no venían a cuidar niños, que ellos sólo venían a observar, [...] le dije: ¡no! aquí también vienen a apoyar y vienen a apoyar con actividad matemática, o sea dijimos que iban a llevar actividades para apoyar, aparte de los proyectos que realizarían en beneficio de la escuela, entonces después no se quejen de por qué no quieren los directivos a los practicantes” (DC-MA-20-marzo-2012).

**d) Sobre la ética del profesor:** cuidar lo que se dice y lo que se hace en la escuela, es una recomendación que suelen dar los formadores a los normalistas cuando acuden a sus jornadas de práctica, especialmente



porque al ser “la novedad” para los adolescentes como refieren a veces los formadores, éstos suelen buscar diferentes estrategias para “conquistarlos”, para “hablarles de sus problemas” o “hablar mal de sus maestros”. El respeto y la discreción son dos elementos que se deben tener siempre presentes en las jornadas de práctica. La maestra Raquel por ejemplo, les explica a sus alumnos que no deben olvidar su papel como maestros de Español y si en algún momento un adolescente se acerca a ellos para confiarles alguna situación personal, deben de poner un límite y decirle: “Con mucho gusto lo escucho pero en presencia del orientador educativo”. O bien, si pretenden hablar mal de su maestro no deben prestarse a este tipo de situaciones porque lo mismo harán con él cuando se vaya, la maestra afirma lo siguiente:

“El profesor debe tener mucho cuidado con el ego, porque el alumno se va con quien más le conviene y traiciona a quién más le conviene, entonces si les pido que tengan mucho cuidado cuando el alumno les dice: ¡hay es que el maestro es así!, entonces usted no permita eso, la ética me debe decir: ¡cuidado! [...] porque no es lo mismo preparar durante muchas horas una semanita a un profesor que está todo el día y tiene ahí a todos los terceros y a todos los segundos, entonces no podemos juzgar, esto nos puede traer problemas en las escuelas” (DC-MR-26-octubre-2012).

**e) El control de grupo:** otra de las recomendaciones que las maestras solían hacer a los alumnos estaba asociada a tratar de implementar diversas estrategias en el grupo que posibilitaran generar un ambiente de trabajo favorable para el aprendizaje, las maestras coincidían en ya no hablar de “control de grupo” dado que aseguraban que una persona sólo puede tener control sobre sí, por lo tanto deberían tener cuidado en aquellos aspectos que podían generar un desorden en el grupo, como revisar las tareas cuando los alumnos están realizando una actividad, monitorear el trabajo, es decir caminar entre las filas para verificar el trabajo de los alumnos y

apoyarlos cuando sea necesario, no gritar para que los alumnos guarden silencio, sino pararse entre ellos obstaculizando los canales de comunicación, no tardarse en pasar lista, les sugieren preguntar quién no asistió y de esa manera concluyen más rápido y no dan posibilidad de que se distraigan, no dar la espalda a los alumnos porque éstos son impredecibles, así que deben cuidar cuando escriben en el pizarrón, etc.

Los encargos anteriores si bien tienen un origen experiencial, también se alimentan de una serie de creencias, tanto personales como colectivas, en torno al trabajo docente que se traducen en recomendaciones que no están escritas, pero que se prescriben y adquieren un valor importante no sólo en la escuela normal, sino que se extienden a la escuela secundaria. Asimismo, las creencias que emergen sobre el adolescente visto casi como “un peligro” para el maestro, se vuelcan en sugerencias que permitan anticiparse a los posibles problemas que éstos jóvenes puedan generar en el aula como por ejemplo el desorden, las faltas de respeto, etc., las cuales puedan afectar tanto el ambiente de trabajo en el aula, como la relación existente entre ambas instituciones.

Otro elemento es el sentido ético de la profesión que implica fomentar en el normalista, la idea del maestro como ejemplo a seguir, por ello, debe cuidar “las formas” en cuales se dirige a los adolescentes y a los demás miembros de la comunidad escolar, lo que el docente haga o diga se convierte en un arma de doble filo que se puede revertir y generar un problema mayor en la escuela normal. Para Yurén, Navia y Hirsch (2013) la ética profesional forma parte de la cultura de la profesión y está conformada por varias dimensiones, entre ellas la eticidad, la cual permite identificar lo bueno y lo malo en el ejercicio de la profesión, siendo así un producto histórico que condensa un conjunto de valores transmitidos de generación en generación a través de “un conjunto de prescripciones generales que sirven de mediación entre los principio y fines de la acción” (p. 237).

De esta manera, las maestras ahora saben que su labor es mucho más compleja y les requiere cuidar el mayor número de detalles para que las prácticas de los normalistas se desarrollen sin grandes inconvenientes dejando una “buena imagen” de la escuela normal, lo que posibilita al formador seguir manteniendo el vínculo con la escuela secundaria.

En suma, en este capítulo se trató de reconstruir a través del análisis de las prácticas, los discursos de los formadores, sus ejemplos y sus experiencias compartidas, el proceso de configuración de sus saberes docentes, los cuales ponen en juego durante su trabajo cotidiano en la formación de profesores para la escuela secundaria. Estos saberes se van construyendo con base en las demandas que la misma profesión les va exigiendo y condensan una serie de referentes de los cuales los formadores echan mano para poder desempeñar la tarea de acompañar a un estudiante en lo que Raquel denomina su “transformación como maestro”, por tal motivo, las construcciones teóricas, metodológicas y prácticas de los docentes de la escuela normal, no pueden comprenderse en lo individual y lo meramente cognitivo, sino como menciona Heller (1977) representan también las experiencias de generaciones anteriores y de condiciones particulares del contexto.

Esto lo podemos observar en los procesos de acompañamiento que las maestras Alicia y Berenice buscan para subsanar aquellas carencias que la formación profesional no les dio. De esta manera, lo que hacen y saben sobre la formación de docentes representan en palabras de Mercado (2002) un carácter dialógico e interexperiencial (Honoré, 1980) en tanto que recuperan la voz de los otros, esos otros pares que en su momento los acompañaron en su proceso de formación como formadores de profesores de secundaria y que integran la experiencia, los rasgos históricos de la enseñanza, las teorías pedagógicas y las propias concepciones colectivas que se van construyendo en diferentes momentos y dejan huellas en las maneras en las cuales los docentes justifican y explican las acciones o estrategias formativas implementadas con los estudiantes.

De esta manera dentro de los saberes que han construido los formadores, encontramos aquellos vinculados con la formación en y para la práctica en donde la intención está centrada en generar ambientes que posibiliten al futuro profesor experimentar la práctica como una manera de anticipar y atender algunos problemas que pueda enfrentar en la escuela secundaria. En este sentido, estos saberes demandan también un conocimiento sobre la escuela secundaria para orientar las observaciones sobre aquello que “no le puede funcionar” al normalista en la práctica, esto refiere no sólo a saberes prácticos, sino también a saberes didácticos y disciplinares.

En este sentido, los saberes que construyen los formadores, les permiten adaptar los referentes adquiridos tanto en su preparación profesional (como se da en el caso de Raquel), como en el acompañamiento y la interacción con el otro, (como es el caso de Berenice), a las nuevas condiciones y demandas del plan de estudios de la escuela normal y las propias del contexto en donde sucede la práctica de los normalistas, es decir de la escuela secundaria. Lo anterior refiere a una movilización y adaptación de saberes adquiridos en un momento y en un tiempo de su trayectoria profesional, para resolver situaciones similares que enfrentan en la formación de docentes.

No obstante, también pueden distanciarse de ellos y reconfigurarlos en función de los nuevos procesos de formación autónomos (formales o informales) a los que se van incorporando, como sucedió en Alicia, cuando reconoce que la microenseñanza sentó las bases para entender cómo acercar al estudiante a la práctica, sin embargo esta mirada fue modificada y ahora entiende que ésta (la práctica) responde a un dispositivo de formación que debe generar en el normalista insumos para reflexionar sobre las propuestas didácticas implementadas en el salón de clases y los factores que favorecen u obstaculizan el logro de los propósitos de aprendizaje de los adolescentes.

Otro de los saberes docentes que se describen es el referente al conocimiento del enfoque de formación planteado en el plan de estudios 1999: la reflexión de la

práctica, el cual implica no sólo un conocimiento teórico sino también una construcción metodológica para acompañar al estudiante en este proceso, de esta manera, encontramos que cada profesor reinterpreta los planteamientos curriculares a partir de las propias concepciones construidas sobre el trabajo docente.

Así se identificó que la reflexión de la práctica puede orientarse desde el plano de lo didáctico (Alicia), pero también trascender al plano personal como un proyecto de vida que desea concluirse y continuarse (Raquel). Estas concepciones van marcando a su vez las construcciones metodológicas que los formadores realizan en torno al tema pero también las posturas teóricas de las cuales se van apoyando para hacerlo, lo que se busca en los referentes teóricos son aquellos planteamientos que permitan justificar o validar los elementos que se piensan son necesarios en la formación de un profesor de secundaria.

Los referentes que alimentaron la construcción metodológica de cada una de las formadoras sobre cómo promover la reflexión de la práctica en los normalistas, no sólo son recuperados del conocimiento del currículo de la escuela normal o de los cursos de capacitación ofertados por la SEP para la implementación del plan de estudios actual, sino también traen a colación los procesos de interacción establecidos con sus colegas. Como en el caso de Raquel, quien se apropia de una propuesta que rescata de un libro que le comparte una compañera formadora y la va haciendo suya pero además la complementa con otros aspectos que considera deben ser promovidos en la formación de docentes, por ejemplo, apuntalar hacia la construcción de un sentido de identidad con la profesión docente, pero también un sentido ético de la misma. Ambos aspectos pueden tener su origen en su formación normalista y en lo que ella denomina en algunas entrevistas “la vocación” la cual implica hacer de la docencia un proyecto de vida, por lo tanto, la reflexión de la práctica trasciende lo didáctico.

En el caso de Alicia, el análisis realizado permite destacar, que la construcción metodológica realizada para promover la reflexión de la práctica, es resultado de

los diferentes procesos formativos autónomos en los cuales se ha incorporado, los cuales se suman con la interacción cotidiana que tiene con los normalistas en el momento en que implementa su propuesta y las propias experiencias similares obtenidas al coordinar los LD con el plan de estudios 1983. De esta manera, los resultados del trabajo cotidiano con los estudiantes, son el insumo que alimenta su propuesta y determina cuáles son los cambios a realizar. En este sentido, la maestra ha aprendido que debe estar abierta a diferentes posibilidades para enriquecer los saberes construidos sobre la reflexión de la práctica.

Otros de los saberes identificados fueron el conocimiento acerca de la escuela secundaria, que se objetiva en las diferentes formas a través de las cuales se acercan a estas instituciones para gestionar los espacios de práctica para los normalistas, los procesos de negociación que emprenden para conciliar los intereses institucionales, las actitudes necesarias para también conciliar dichos intereses, las previsiones que se deben tomar con los normalistas a través de las recomendaciones las cuales permiten prevenir los posibles problemas que puedan enfrentar en la escuela secundaria y pongan en riesgo el vínculo académico que se requiere conservar para seguir formando docentes para este nivel.

El trabajo docente de los formadores, los lleva también a configurar otros saberes que permiten reconocer la importancia de ser empáticos, de comprender al otro, a su estudiante quien vive tensiones que ponen en riesgo incluso su permanencia en la institución y, sólo se comprenden en la medida en que se es capaz de escucharlo, de dialogar con él, de entender que la docencia no sólo está situada en un proceso de enseñar y promover aprendizajes, sino también en coadyuvar en la realización de un proyecto personal que puede ser obstaculizado por las condiciones académicas en las cuales se desenvuelven los normalistas, las prácticas realizadas en la escuela secundaria y la incertidumbre que representan para ellos el incorporarse a escenarios inciertos, donde existen alumnos y profesores sin rostro a quienes conocerán hasta que se encuentren con ellos en sus jornadas de trabajo docente. Recuperando a Max Van Manen (1998), el

formador reconoce la necesidad de tener una sensibilidad pedagógica, de saber ser consciente de la vida interior del estudiante.

De esta manera, las experiencias derivadas de la formación profesional, del ejercicio docente en otros niveles educativos y de las propias que emergen en el acompañamiento dado a sus estudiantes en las jornadas de práctica, les permiten a las formadoras como en el caso de Raquel y Alicia, comprender los procesos de angustia por los que atraviesan sus estudiantes y las tensiones generadas con los directivos y/o con los profesores que fungen como sus tutores en la escuela secundaria, de tal forma que intervenir oportunamente les permite disminuir los riesgos de romper los vínculos con la escuela secundaria.

Asimismo, se destaca en el análisis de las prácticas y los discursos de las formadoras, parte de los aprendizajes obtenidos en el encuentro cotidiano con la escuela secundaria, en donde reconocen la necesidad de contar con cierto tipo de habilidades y actitudes para poder conciliar los intereses del formador con los propios de la escuela secundaria para abrir los espacios para que los normalistas realicen sus prácticas; este aprendizaje sucede en el trabajo cotidiano y refiere a un saber experiencial, que como menciona Berenice, nadie les enseña pero es necesario para entablar acuerdos que favorezcan la formación de los estudiantes normalistas.

Otro elemento que cabe destacar en este capítulo es que dado los diferentes procesos de incorporación de los formadores tanto a la escuela normal como en las asignaturas de OPD y la propia experiencia sobre el campo de la docencia en otros niveles educativos, se puede observar que los saberes no son estáticos, sino que pueden ser configurados, reconfigurados y validados de acuerdo a las demandas cotidianas del trabajo docente; en este sentido, mientras que algunos formadores como Berenice se encuentra en un proceso de configuración de los saberes sobre la formación de docentes y todo lo que esto conlleva, Alicia no sólo ha pasado por este proceso, sino también a reconfigurado algunos y validado otros; su interés por seguir aprendiendo le da la posibilidad de cuestionarse

constantemente lo que sabe pero también, como se observa en Raquel, la validación de los saberes construidos con base en la experiencia o la intuición – como ella le llama –, se van revalidando en la medida en que los referentes teóricos con los que entra en contacto le permiten justificar sus acciones docentes, sus estrategias didácticas y las propias demandas planteadas a los estudiantes normalistas.

Sobre lo anterior, coincidimos con Tardif, Lessard y Lahaye (en Mercado, 2002) cuando afirman que

“Los saberes adquiridos a través de la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia. Es a partir de ellos que los profesores juzgan su formación anterior, o su formación a lo largo de la carrera. Es igualmente a partir de ellos que juzgan la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o métodos [...]” (p. 87)

La configuración, reconfiguración y/o validación de los saberes docentes implica entonces para los formadores un proceso de aprendizaje que no es sólo personal sino también colectivo, el cual se da con los otros; esos otros que son los compañeros formadores, los alumnos normalistas, la escuela secundaria, los adolescentes, los directivos, los formadores, las propias reformas educativas que condensan intereses académicos pero también políticos, la cultura escolar, las huellas históricas tanto de la profesión docente como de la misma institución y los propios discursos teóricos sobre el campo de la formación que se van haciendo presentes y son necesarios para comprender y orientar el trabajo docente y enfrentar las tensiones que de éste se derivan.



## **CAPÍTULO 4. LOS SABERES DOCENTES PUESTOS EN JUEGO. LA PREPARACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA LA PRÁCTICA.**

Como parte de las exigencias de las asignaturas de OPD, se encuentra la orientación en la preparación del trabajo que los estudiantes normalistas van a realizar en la escuela secundaria, esto significa acompañarlos en la elaboración de los planes de trabajo “entendidos como un esquema general de organización de actividades” (SEP, 1999) y las secuencias didácticas que aplicarán en los grupos de la escuela secundaria. Para la realización de ambas tareas, se parte del supuesto de que quienes atenderán estas asignaturas cuentan con los referentes necesarios para coordinarlas y es ahí donde la tarea se vuelve más compleja, dado que los procesos de asignación no necesariamente están ligados con un perfil específico como se mencionó en el segundo capítulo.

Por esta razón, en este capítulo se recuperan las prácticas de Raquel, Alicia y Berenice con el propósito de analizarlas y reconstruir el proceso de configuración de los saberes docentes como resultado del trabajo que cotidianamente realizan en la escuela normal y que condensan no sólo su experiencia, su trayectoria personal y profesional, sino también los saberes colectivos y los significados localmente compartidos que se ponen en juego para orientar a los estudiantes en su proceso de formación como docente de secundaria.

Se parte del hecho, de que en el proceso de configuración de los saberes, existe una parte social e histórica importante, dado que la práctica educativa no se da de manera aislada, sino en interacción con los otros (alumnos, maestros, autoridades, etc.) y sucede en un contexto particular como es la escuela, la cual tiene una historia y una cultura propia.

Coincido entonces con Tardif (2004) cuando menciona que la práctica docente integra diferentes tipos de saberes que el formador moviliza de acuerdo con los requerimientos de la práctica. El saber para el autor constituye un conjunto de representaciones que le permiten al docente interpretar, comprender y orientar su

práctica y por lo tanto conforman la cultura docente en acción. Para Mercado. (2013)

“entre los saberes y conocimientos existe una vinculación estrecha que conduce a pensarlos, en el caso de la profesión docente, como sinónimos; reconocemos que se trata evidentemente de cosas distintas, pero no contrapuestas; si el conocimiento se asocia a lo que producen comunidades académicas, las cuales son legitimadas por sus propios grupos epistémicos, entonces tenemos que entender y reconocer que ese conocimiento producido se convierte inicialmente también en un tipo de información que es puesta a disposición para ser interpretada, representada y decodificada según el contexto, la condición social, de género, ideológica, económica y cultural de cada uno de nosotros” (p.68).

Particularmente los conocimientos teóricos y disciplinares (Tardif, 2004) adquiridos en la formación profesional son el principal referente para los maestros que recién se incorporan a la práctica docente, los cuales se van resignificando en la medida en que se ponen en juego en la práctica y se van alimentando de la experiencia y la propia cultura escolar. Por lo tanto, interesa analizar cómo las necesidades de la práctica obligan a los formadores a movilizar todos sus referentes para atenderlas; este análisis permite identificar los procesos de configuración, resignificación o validación de los saberes docentes.

Por la naturaleza de la asignatura de OPD, se revisa en este capítulo los procesos de acompañamiento que los formadores brindan a sus estudiantes en la preparación de las jornadas de práctica y la manera en la que atienden las demandas emergidas de la planificación de secuencias didácticas que ejecutarán los normalistas en la escuela secundaria. Para dar orden al material que aquí se presenta, se construyeron dos categorías analíticas que permitieron sintetizar dicho proceso y como en éste se movilizan, construyen y validan distintos saberes docentes.

La primera categoría la denominamos: Cómo promover en el normalista el conocimiento de la disciplina, en la cual se analiza la manera en cómo el conocimiento disciplinario adquiere un papel relevante en la formación del futuro profesor y cómo esta idea se traduce en acciones concretas a través de las cuales los formadores ponen en juego sus saberes docentes para promover en los estudiantes el aprendizaje profundo de los contenidos temáticos que van a enseñar en la escuela secundaria, examinamos por tanto, el origen personal, profesional y contextual de estos saberes.

En la segunda categoría, titulada: Sobre las técnicas, estrategias didácticas y recursos para la enseñanza, centramos la revisión en los apoyos que se brindan a los normalistas para elaborar sus planificaciones, para promover en ellos la aplicación de enfoque de enseñanza de los planes y programas de estudio de la escuela secundaria, para la elección de las estrategias y técnicas didácticas que generen un ambiente de aprendizaje en los adolescentes, para promover el uso de recursos tecnológicos en el aula y considerar las necesidades de los alumnos de secundaria y para organizar y distribuir los tiempos de clase. Lo cual describiremos a continuación.

#### **4.1 Cómo promover en los normalistas el conocimiento de la disciplina**

En el análisis de los diferentes registros de campo, se observó en las maestras Raquel y Berenice, una preocupación latente por que sus alumnos se prepararan ampliamente en el estudio de los contenidos temáticos a enseñar en la escuela secundaria; para lograrlo implementaban una serie de estrategias en el aula con el propósito de garantizar que esto sucediera.

Raquel por ejemplo, exigía a los estudiantes que antes de iniciar su planificación deberían de investigar el tema en por lo menos seis fuentes de información, tres de las cuales corresponderían a textos especializados y las otras tres a libros de texto de secundaria. La maestra pensaba que un profesor no puede prepararse solamente con el estudio de éstos últimos debido a que los referentes que manejan son básicos y están pensados para adolescentes de secundaria. Con

esta consigna, se pretendía que el normalista lograra identificar el uso didáctico del libro de texto y a la vez analizara metodológicamente, cómo los autores lograban transformar, adecuar y hacer apto los contenidos científicos para su enseñanza. Raquel nombraba a este proceso como “didactizar”.

Investigar en diferentes fuentes bibliográficas era una estrategia a través de la cual, la maestra lograba identificar cuáles de las referencias consultadas eran confiables o no y destinar una sesión de clase para revisar a cada estudiante. La información consultada era importante para la maestra pues de esta manera lograba identificar el material bibliográfico que debía ser descartado o bien complementado con otros textos. La experiencia como docente en la asignatura de Español le permitía identificar algunos libros que contenían errores de contenido y anticiparse para que sus estudiantes no proporcionaran información equivocada a los adolescentes. La revisión de las fuentes bibliográficas era la primera fase que la maestra implementaba para que el alumno iniciara con la elaboración de sus secuencias didácticas y se preparara para la práctica docente.

El análisis de los diferentes registros de clase permitió identificar una constante preocupación de Raquel por que sus alumnos contaran con un amplio dominio de los contenidos disciplinarios. Esta inquietud se objetivaba a través del discurso en el cual se hacían presentes una serie de recomendaciones que contenían una fuerte carga moral hacia el futuro docente. La maestra argumentaba que el adolescente esperaba un maestro que dominara su materia, por lo tanto tenían el compromiso de saber lo que iban a enseñar.

“Lo óptimo es que ustedes tengan el 100% del conocimiento del tema que van a dar, aunque vayan a dar el 2% o el 3% con los alumnos ¿por qué? Porque los alumnos están viendo en ustedes alguien que sabe, entonces el que usted estudie en los libros de secundaria no garantiza tener el dominio para enseñar a los niños, eso sería algo no ético [...] entonces lo primero que tenemos que aprender como profesores es el qué, el contenido

temático [...] cuando yo sé el qué, entonces qué es lo que sigue, implementar la didáctica, no al revés...” (DC-MR-07-septiembre-2012).

La sola recomendación de investigar sobre el tema no garantizaba que los normalistas contaran con un amplio conocimiento del tema a enseñar, por tal motivo, era necesario diseñar e implementar otras estrategias que lo garantizaran. La exposición de los contenidos disciplinares fue otra estrategia que Raquel implementó. Para lograrlo, destinó una sesión de clases en la cual los normalistas exponían ante sus compañeros de grupo alguno de los temas que planificarían para su enseñanza en la escuela secundaria. La retroalimentación era un aspecto que debía de acompañar a esta actividad, de tal forma que a través de un jurado conformado por los mismos estudiantes se señalaban los posibles “errores” en el manejo de la información. La explicación para justificar esta actividad con los estudiantes estaba fundamentada en la idea de que “no hay una forma más maravillosa de aprender, que enseñando” por lo tanto esta estrategia permitía ensayar previamente la intervención docente que se tendría en la escuela secundaria y a su vez tener la certeza de que el normalista contaba con un amplio dominio del tema a enseñar.

“Vamos a trabajar algo muy importante que se llama el empoderamiento, es decir un profesor debe de tener el poder, ¿para qué?, para convencer y tener certezas; es decir, estar seguro de que sí sé el tema, a lo mejor no soy un excelente didacta, pero sí sé el tema, ahí no me puedo equivocar, eso es lo primero que voy a evaluar cuando vaya a observarlos” (DC-MR-07-septiembre-2012).

La última parte del discurso permite identificar otra estrategia que la maestra Raquel implementaba para garantizar que sus alumnos se comprometieran con el estudio de los contenidos. Si bien existían otros rasgos a observar en la práctica como el manejo del lenguaje, el contacto que tienen con los alumnos, la claridad en la exposición y la generación de un ambiente favorable de trabajo, el único rasgo que se consideraría para la evaluación era el manejo de los contenidos.

Para la maestra, el término reprobado, no formaba parte de su discurso, por lo tanto aquellos alumnos que no demostraran tener un dominio sobre su tema, tendrían la oportunidad de trabajar con mayor esfuerzo para alcanzar una nota que les permitiera acreditar el curso.

“[...] Usted (aunque habla en singular, la maestra se dirige a todo el grupo) debe de tener muy clarito esta parte del qué para que lo pueda explicar a los alumnos, esta parte es fundamental que vamos a trabajar esta primer jornada; lógico que lo que voy a evaluar en la jornada es el manejo de los contenidos, o sea póngale toda la posibilidad al manejo de los contenidos, porque si usted no sabe lo que va a enseñar estamos perdidos [...] no puede haber ningún error en el manejo de contenidos temáticos” (DC-MR-14-septiembre-2012).

Parte de la preocupación que Raquel manifiesta por este asunto, está relacionada con las experiencias que ha tenido en las escuelas de práctica, en donde ha vivido experiencias poco favorables con algunos estudiantes que no han demostrado saber lo que van a enseñar, por tal motivo ha recibido reclamos por parte de los docentes de secundaria por el mal desempeño de los normalistas. Además esta demanda se extiende dentro de la misma especialidad de español en la escuela normal, en donde se comparte la idea de que “Lo imperdonable para un maestro de español es, que no sepa español, por lo tanto, hay que estudiar español” (EMR-26-octubre-2012).

Una de las experiencias que enfrentó directamente la profesora con sus estudiantes en la escuela secundaria le permitió centrar la atención en este aspecto, la maestra explicaba en una entrevista que cuando acudió a observar la práctica docente de una estudiante que trabajaba el tema de objeto directo con un grupo de adolescentes, escuchó que la explicación que dio la normalista fue correcta, sin embargo el ejemplo en el pizarrón para que los jóvenes lo identificaran estaba equivocado. Esto generó polémica en el grupo de adolescentes y la obligó a intervenir para indicarle que efectivamente la oración

estaba mal planteada. De esta situación aprendió que debía solicitar en la planificación, todos los ejemplos a utilizar y poner mayor atención en que los futuros docentes tengan claro el tema a enseñar.

En este sentido, el saber disciplinar en juego le permite valorar la información investigada sobre los temas encomendados y hacer las recomendaciones pertinentes. Este saber se enriquece con la experiencia docente en los espacios de OPD y en la propia escuela secundaria, en donde identifica la necesidad de apuntalar en los normalistas la formación disciplinar.

La configuración de los saberes disciplinares de la maestra Raquel tienen un origen tanto en su formación profesional como escolar. Era común escuchar en las entrevistas que se sostuvieron con ella, que el Español fue siempre una materia de su agrado, pero además tuvo la oportunidad de contar con maestros con una gran trayectoria académica en el campo de la lingüística, particularmente en los estudios de licenciatura como de posgrado. Estas experiencias formativas además, le permitieron comprender que el maestro con una sólida preparación en el campo disciplinar tiene el poder sobre el escenario, el conocimiento le proporciona la suficiente seguridad para convencer al otro pues tiene los argumentos para hacerlo.

Esta idea que se sostiene acerca de que el buen maestro es aquél que sabe mucho de la disciplina, se va consolidando por dos vías: la primera, porque es una demanda para los normalistas desde las escuelas secundarias en las jornadas de práctica, particularmente en un institución en donde la disciplina se encuentra en el centro de la formación y segundo porque la experiencia en la asignatura, permite identificar que cuando el futuro profesor no domina el tema genera conocimientos falsos en los adolescentes, lo cual representa un problema ético en la profesión. Estas experiencias generan aprendizajes en los formadores y les posibilitan tanto anticiparse a ciertos problemas de la práctica como, diseñar las estrategias necesarias para garantizar que el futuro profesor acuda a la escuela secundaria con un amplio dominio del tema a enseñar.

Sobre este asunto, Berenice coincide con Raquel en pensar que uno de los problemas en la formación de docentes está asociado al dominio de los contenidos disciplinares, particularmente porque el plan de estudios está enfocado en formar para la docencia, pero pone poca atención en el aprendizaje de los contenidos propios de la especialidad. Ante esta situación, ha incorporado algunas estrategias para apoyar a los alumnos en este asunto, particularmente con el grupo que atendía debido a que curricularmente en el tercer semestre de la carrera, aún no profundizaban en el estudio de la disciplina. Además, era la primera experiencia frente a grupo. Las asignaturas que anteceden a OPD (Escuela y Contexto Social y Observación del Proceso Escolar<sup>26</sup>) estaban destinadas sólo a observar diferentes aspectos contextuales de la escuela secundaria.

De tal forma que los referentes más cercanos sobre el campo de la especialidad son los estudiados en los niveles previos, particularmente la secundaria y el bachillerato. Por tal motivo, una de las estrategias que Berenice diseñó para subsanar estas carencias de la formación fue la aplicación de un examen diagnóstico en la primera sesión de clase al inicio del semestre. Este examen consistió en preguntarles a los estudiantes cuáles eran los contenidos del programa de estudios de Biología en los que presentaban dificultades para comprenderlos. La información obtenida de este instrumento arrojó la preocupación de los estudiantes por indagar de manera más amplia sobre los temas de respiración, nutrición y biodiversidad.

La experiencia de la profesora coordinando OPD le permitía identificar que el tema de nutrición debía ser abordado en clase pues era un contenido recurrente que solían trabajar los normalistas en las jornadas de práctica en la escuela secundaria, por tal motivo no podía dejarse de lado.

---

<sup>26</sup> Las asignaturas de Escuela y Contexto Social y Observación del Proceso Escolar se cursan en el primero y segundo semestre respectivamente de la licenciatura en educación secundaria. Estas asignaturas pretenden acercar al estudiante al conocimiento de los aspectos generales de la escuela secundaria, de las características sociales y culturales de la población estudiantil y de las tareas que maestros y alumnos realizan en el aula (SEP, 1999).



De esta manera, Berenice al igual que Raquel, coincidieron en implementar como estrategia el estudio de los contenidos a través de la exposición. El trabajo por equipos era la mejor vía para lograrlo, pues los tiempos del curso eran cortos. Con estas condiciones, Berenice encomendó a los estudiantes elaborar una planificación didáctica por equipos abordando algunos contenidos del programa de Biología para ser expuestos ante el grupo. Esta tarea implicaba investigar de manera amplia el tema y posteriormente elaborar un escrito que resumiera la información consultada, para después exponerla y al término de cada presentación, el resto del grupo debería emitir observaciones de mejora al equipo responsable, las cuales deberían ser respetuosas y relacionarse con el trabajo realizado y no con la persona.

Esta última precisión se relacionaba con el ambiente prevaleciente en el grupo, donde existían fuertes diferencias entre ellos, por ese motivo era necesario insistirles en que las observaciones deberían referirse al trabajo, debido a los constantes comentarios que buscaban lastimar intencionalmente a algún compañero. Esto último también refería a la necesidad de conocer las dinámicas del grupo para poder pensar en aquellas estrategias que permitieran fortalecer las relaciones al interior del mismo.

Otra estrategia para el estudio de los temas consistía en elaborar con los alumnos un “organizador de la información”, el cual era una propuesta que retomaba de una compañera docente de la misma especialidad. Consistía en una representación gráfica, similar a un mapa conceptual, con el propósito de organizar los contenidos de un cierto bloque dentro del programa de estudios, en este caso de la asignatura de Biología. Esta estrategia permitía además comprender la lógica de los contenidos, su origen y sus relaciones. De manera concreta, el organizador de la información permitía esquematizar la información disciplinaria que se dosificaría para su enseñanza.

Para dar continuidad a esta actividad, se solicitaba a los equipos de trabajo la elaboración del organizador de información con base al tema asignado

previamente, con la intención de conocer cómo conceptualizaban el tema, qué es lo que sabían y cómo pensaban abordarlo. Para que fuera más claro para los alumnos, destinó parte de una sesión de clase para su elaboración por equipos. El tema propuesto fue el de respiración, tomando como base los conocimientos previos sobre el tema. Una vez que los equipos concluían la actividad, la maestra solicitaba la participación de algún estudiante para que socializara su organizador con el grupo, de esta manera se reconstruía de forma colectiva y se valoraba el conocimiento de los alumnos sobre el tema (ver anexo 6). Esta estrategia permitía a Berenice profundizar sobre los contenidos durante el transcurso de la clase.

La última estrategia implementada para el estudio de los contenidos disciplinares, fue la revisión grupal de las secuencias didácticas que los estudiantes diseñaron para ejecutarlas en la escuela secundaria. Esta actividad se llevó a cabo a través de una serie de preguntas planteadas por la maestra, lo cual iba propiciando un diálogo que permitía nuevamente valorar la claridad y profundidad que el normalista tenía sobre los contenidos y prever que fuera capaz de atender de manera correcta las posibles dudas que los adolescentes manifestaran en clase.

“Una estudiante le explica a la maestra que el tema que le asignaron en la escuela secundaria donde va a realizar sus prácticas docentes es el de nutrición, sin embargo tiene algunas dudas al respecto, la pregunta que plantea es detonadora para que se analice el contenido disciplinario de manera más amplia.

A: Maestra yo tengo una duda, si estoy mal dígame, ¿no es nutrirse en vez de alimentarse?

Ma: Para este tema, no.

A: ¿No?

Ma: Si es importante hacer la diferencia. Se supone que ellos ya lo vieron (se refiere a los alumnos de secundaria) y seguramente ellos se los van a preguntar y ustedes deben tenerlo claro. ¿Cuál sería la diferencia entre nutrirse, alimentarse y comer? ¿Nosotros nos alimentamos?

Aos: Si.

Ma: Alimento, esto es una sustancia que contiene nutrientes, la fibra dietética es considerada por algunos autores como nutrimento [...] porque hay fibra dietética y fibra soluble e insoluble [...] habría que revisar esto de la dieta soluble e insoluble.

A: Por eso no las menciono.

Ma: No las menciona, pero por eso, esa es la cuestión, pero hay chicos que si tienen información, pero seguramente van a preguntar [...] y ahora ¿qué es nutrirse, nutrición?

A: Aportarle al cuerpo las cantidades necesarias que se necesitan para desarrollar sus actividades y ya los nutrientes son como los habíamos dividido, carbohidratos [...]

Ma: ¿Nutrirse es aportar los nutrimentos?

A: La energía.

Ma: ¿Cuál es el proceso de nutrición? Bueno eso es una serie de procesos, el proceso de nutrición, no tanto aportar los nutrimentos. El organismo va a ver de dónde va a obtener los nutrimentos que necesita para realizar sus funciones [...] ¿Cuáles son las fases de la nutrición?, porque a lo mejor ahí, hay confusión, ¿cuáles son las fases de la nutrición del ser humano?

A: Yo por ejemplo había entendido que el proceso entre la alimentación y la nutrición, es la digestión [...].

Ma: La digestión es una de las fases de la nutrición, faltan otras.

A: La absorción.

Ma: Y ¿cuál es la primera para empezar y el proceso?

A: La ingesta

Ma: Si, la ingestión; primero ingestión. ¿Después de la digestión es la absorción? (el grupo le responde en coro que no y afirman que es la digestión), la digestión, después la absorción, la asimilación y ¿cuál otra? La distribución a través de la sangre, de la circulación y al final la eliminación ¿no? Son las fases, ¿hasta ahí vamos bien? entonces eso si deben de tener claro más que nutrición, pensar en qué son los aportes de [...], es una serie de procesos, ¿qué procesos intervienen?, uno de esos

procesos es la digestión, uno de esos procesos es la absorción, en ese orden digestión, absorción, asimilación y distribución [...] eso nos debe quedar claro [...]” (DC-MB-23-noviembre-2013).

El análisis de las descripciones anteriores permiten identificar la manera en cómo Berenice recupera los saberes disciplinares que adquiere durante su formación profesional y los pone en juego para valorar el nivel de dominio que los estudiantes tienen sobre los contenidos a enseñar en la escuela secundaria. Las exposiciones y la elaboración del organizador de la información es una forma en la que los normalistas hacen explícito su conocimiento y de esta manera identificar los que se necesitan apuntalar.

La respuesta a las dudas de los estudiantes sobre de los contenidos temáticos, es otra forma de explicitar los saberes puestos en juego para favorecer la formación del estudiante en este campo. La maestra ha aprendido que la organización curricular del plan de estudios de la escuela normal en poco favorece el buen desempeño de los normalistas en la escuela secundaria, pues los acerca a la práctica en un semestre en el cual aún no cuentan con los referentes disciplinares y pedagógicos necesarios, por tal motivo tiene que anticiparse y generar las estrategias necesarias para subsanar estas ausencias.

Así mismo se logra comprender, que la función de las formadoras se da en el contexto de la relación que tiene su asignatura con la escuela secundaria, lo cual coloca a las docentes en el compromiso de preparar a sus estudiantes en varios aspectos que les demandará la práctica; el primero de y del cual nos ocupamos en este apartado es el del dominio de la disciplina.

Para atender este primer aspecto, las maestras recurren a movilizar los saberes teóricos adquiridos durante su formación profesional en el campo de la especialidad en la que trabajan, pues son un referente importante que les permite acompañar a los estudiantes para subsanar los vacíos disciplinares con los que aún cuentan, pero no es el conocimiento de la disciplina en sí mismo lo que les permite formar al estudiante, sino cómo ese conocimiento se contextualiza en el

campo de la enseñanza en la escuela secundaria, lo cual refiere también a los saberes del contexto de actuación que les permite valorar lo que es pertinente de exigir a los normalistas para desempeñar un mejor papel en la escuela secundaria de práctica.

En este sentido, las maestras han aprendido que necesitan generar una serie de estrategias para garantizar que sus estudiantes cumplan con el requisito básico del dominio del contenido, esto refiere a la configuración de un saber pedagógico que les permita orientar su práctica. Particularmente cuando este aspecto se vuelve en un reclamo hacia su desempeño como formadoras; es decir, los posibles “errores” que los estudiantes cometan en sus prácticas docentes, ponen en entredicho incluso su propio trabajo, pues de alguna manera se cuestiona su compromiso en la formación del normalista al autorizarle la práctica sin haber corroborado que contaba, por lo menos, con el conocimiento mínimo del tema, por lo tanto existe una dimensión ética que se entrecruza en estas valoraciones que se hacen al trabajo docente.

Este tipo de demanda sobre el conocimiento de la materia que surge en la escuela secundaria y que se extiende en la misma escuela normal, coloca en tensión a las maestras en tanto que “nadan contra corriente”, pues se enfrentan a un plan de estudios que coloca a los estudiantes en la práctica desde el tercer semestre, aún cuando no cuenten con los referentes disciplinares y pedagógicos suficientes para saber qué y cómo van a enseñar. El grupo de Berenice, por ejemplo, enfrenta esta situación, pues sólo ha cursado en el semestre previo la asignatura denominada *Introducción a la enseñanza de la especialidad*, pero ninguna que les aporte los elementos necesarios para planificar. Sin embargo, los docentes de secundaria esperan de los normalistas “una buena práctica” y desde sus propias concepciones y experiencias exigen tanto al estudiante como al formador cubrir una serie de requisitos para “no cerrarles las puertas” como ya se analizaba en el capítulo anterior.

Por lo tanto, las experiencias derivadas de la conducción de estas asignaturas, conlleva la configuración de otro tipo de saberes que la disciplina en sí misma no proporciona y que son los saberes pedagógicos, pues requieren del diseño de estrategias que les permiten construir una metodología para acompañar a los normalistas en “su transformación de alumno a maestro” y, de esta manera, atender las diferentes demandas que les llegan desde fuera y desde los propios estudiantes.

Los saberes derivados de la experiencia, les permiten entender que sólo el encargo a los estudiantes de prepararse en el manejo de los contenidos, no es suficiente. Necesitan de otros elementos que les garanticen que los normalistas cumplan con esta tarea. De ahí las diferentes actividades como por ejemplo: la solicitud de fichas de contenido, la revisión de las mismas, los organizadores de información, los resúmenes, la exposición de los temas, etc., lo cuales se convierten en las estrategias que han experimentado y validado en la práctica como el medio a través del cual pueden mirar de manera más clara que los estudiantes “saben lo que van a enseñar” y prever los posibles problemas de la práctica. Por este motivo, considerar este elemento como un rasgo a evaluar, también compromete al estudiante con esta tarea.

Cuando se llevó a cabo el análisis del material quedaba aún una pregunta en el aire, ¿cómo es que las maestras validan la idea de que un docente debe de saber mucho de su materia? Este cuestionamiento permitió identificar tanto a la trayectoria personal como a la cultura institucional como dos factores que habían estado presentes en la configuración de esta imagen acerca de la docencia. Como mencionábamos anteriormente, Raquel aludía constantemente en las entrevistas a sus formadores, como “grandes maestros”. La grandeza estaba puesta en el dominio sobre la materia y desde ahí entendía que un profesor no puede enseñar lo que no sabe, esto significaba un “fraude”, lo cual refiere nuevamente a un sentido ético de la profesión. Esta afirmación la hace notar a los normalistas y la convierte en un requisito necesario en la evaluación de sus prácticas.

En la revisión histórica de la ENSM, se encontró que esta idea sobre el dominio de la disciplina forma parte de una tradición en la formación de docentes de secundaria, pues al ser ésta última el campo laboral del egresado, debía contar con los conocimientos disciplinares que le permitieran enseñar una de las asignaturas contempladas en el currículum de este nivel educativo. Sin embargo, como analizan Yurén, Navia y Hirsch (2013), la idea de que el profesor debe tener un amplio dominio de la disciplina, ya sea para ser transmitido o bien para ser aplicado en sus diferentes tareas docentes, al parecer es una idea que se ha venido consolidando con el paso del tiempo, por lo tanto ya forma parte de la cultura normalista.

En el análisis de documentos históricos de la ENSM (tanto orales como escritos), se encontraron algunas pistas para comprender desde el origen mismo de la institución, cómo la formación en el campo disciplinario ha sido un sello distintivo que ha prevalecido a través del tiempo (a pesar de los cambios curriculares y los enfoques de formación que los sustentan). Particularmente porque quiénes ingresaban a la escuela normal, eran profesores en servicio con cierta experiencia docente; por lo tanto, la intención de cursar la normal superior se vinculaba con el deseo de formarse en alguna disciplina del conocimiento que les permitiera trabajar en un nivel educativo más alto y, al mismo tiempo, ascender laboralmente y mejorar sus condiciones salariales. Incorporarse como catedrático en la escuela secundaria no sólo les daba lo anterior, sino también prestigio.

El archivo histórico oral de la ENSM muestra en sus diversas entrevistas, la coincidencia entre sus informantes de otorgar un alto valor a la formación recibida en la escuela normal superior. Reconocen que ésta, estuvo marcada por un fuerte énfasis en el dominio de la disciplina la cual superaba incluso el que se necesitaba para dar clases en secundaria.

La mayoría de los entrevistados cursaron aquí con el plan de estudios 1959 y coinciden en afirmar que el propio currículum estaba diseñado con una fuerte carga académica destinada al estudio de asignaturas propias de la especialidad. A esto

le sumaban una planta de catedráticos fuertemente preparada y con un alto prestigio académico, esta situación les permitía tener la oportunidad de aprender “mucho de ellos”.

Los entrevistados reconocen que si bien sus formadores utilizaban en su mayoría la exposición como único método de enseñanza, esto no era trascendente para ellos. El conocimiento transmitido era lo suficientemente valioso para aprenderlo. Esto coloca al trabajo docente nuevamente en la discusión de la relación entre contenido y método, pues si bien la escuela normal ha estado pensada desde su origen como la institución que formará en el campo pedagógico, lo cierto es que los ahora formadores, reconocen que el método de enseñanza no ha sido el medio a través del cual lograron alcanzar los aprendizajes. Por el contrario, valoran el conocimiento de sus maestros como el principal factor que les permitió aprender sobre la materia. Lo anterior se comprende en la medida en que los estudios previos y la práctica misma como característica de los estudiantes que acudían a la escuela normal en esta época, les daban las bases pedagógicas para la enseñanza, por lo tanto lo didáctico pasaba a segundo plano. Esta situación, como se analizará en el siguiente apartado, es una prioridad para los alumnos que cursan actualmente la escuela normal.

Se identificaron entonces dos tipos de discursos que parecieran contradictorios: por un lado, el formador les recomienda a los estudiantes el diseño de estrategias didácticas acordes a las necesidades de los adolescentes pero, por otro, le otorgan un alto valor al conocimiento de la materia como un elemento central en la enseñanza del mismo. Elemento que finalmente se está retomando actualmente en el campo de la docencia con los exámenes de oposición para el ingreso al servicio profesional docente, debido a que cualquiera que haya cursado una carrera profesional y apruebe un examen de conocimientos, podrá ejercer la carrera.

Con esta mirada, el saber pedagógico pareciera estar en segundo plano y puede desarrollarse en la práctica misma. Los discursos de la complejidad en la tarea



docente y la necesidad de formar profesores capaces de enfrentarla quedan rebasados.

Sobre este aspecto de la relación entre la disciplina y el método para su enseñanza, citamos dos tipos de evidencias: la primera, retomada de una entrevista realizada a uno de los formadores con más de 30 años de servicio en la escuela normal, formado por el plan de estudios 1959 y, la segunda, recuperada del archivo histórico oral como representativo de los 27 docentes entrevistados para la elaboración del mismo. En ambos se observa la coincidencia en valorar a la disciplina como el elemento central de la docencia.

“Lo más importante es que el plan ‘59 estaba formado al 50% de materias psicopedagógica, cultural y filosófica y el otro 50% de formación historiográfica en el caso de historia, pero era lo mismo para todas las áreas; dentro de esa formación historiográfica había un rubro de la didáctica, era muy reducido pero era bueno, pero lo que a mí me agradaba era que en unas materias nosotros nos formábamos muy bien, los maestros que nos formaron, eran excelentes maestros, aunque el modelo era memorístico, era una verdadera cátedra, todas eran unas verdaderas cátedras, todos los maestros, bueno quizá no todos, la inmensa mayoría, tenían obra publicada, o sea estaban investigando. Por ejemplo, en Historia, hubo maestros muy famosos con obra publicada como el Maestro Luis Fernando Araya Caraveo, el Maestro Agustín Cué Cánovas, el Maestro Raúl Bolaños Martínez, todos ellos tenían obra publicada. O sea, estaban investigando y estaban produciendo, y aunque no se anunciaban como tales, sus libros eran libros de texto [...] y pues, bueno, nosotros nos sentíamos muy satisfechos de aprender así” (EMF-25-abril-2012).

“Entrevistador: ¿Qué método de enseñanza utilizaban los maestros?

Entrevistado: Es difícil hablar de métodos. Yo creo que sería más importante hablar del conocimiento que tenían los maestros; a mí me parece más importante[...] una de las cosas muy importantes en mi

formación es la presencia del gran intelectual mexicano Arqueles Vela como director de la escuela [...] fue uno de los fundadores del Movimiento Estridentista en literatura, una gran personalidad literaria, un gran maestro [...] que no solamente enseñaba a sus estudiantes de Literatura de la especialidad de Español, sino a todos los que nos acercábamos con gran curiosidad [...] era una maravilla oírlo hablar de literatura, pero yo creo que aquí el método es lo de menos, lo más era el conocimiento y la experiencia que él tenía como literato. No confío mucho en la cuestión de centrar la discusión pedagógica en métodos, no creo en eso, creo más en el conocimiento” (EMC-archivo histórico oral-15-diciembre-2007).

Existe una coincidencia en reconocer que el prestigio que alcanzó la ENSM se debió en gran medida a los formadores que pasaron por sus aulas, considerados como “grandes intelectuales [...] con un gran espíritu pedagógico” (EMC- 18-05-12), de tal manera que el origen de su formación no cobraba relevancia, la distinción estaba en el dominio de la disciplina. A decir del primer docente en otra parte de la entrevista, no eran maestros “improvisados” sino académicos con estudios universitarios, politécnicos o normalistas (egresados de la misma institución), pero con una trayectoria que los respaldaba para ejercer como “catedráticos” en la escuela normal.

Esta valoración sobre los formadores, no se puede descontextualizar de la propia historia institucional, pues es posible identificar que si bien desde su origen la escuela normal estuvo pensada en preparar pedagógicamente a los maestros de secundaria en servicio, también (siendo parte de la Universidad y posteriormente dependiente de la SEP); la formación ha estado vinculada con preparar al maestro para especializarlo en una materia del currículo de la escuela secundaria, por lo tanto existe otra explicación que se vincula con la naturaleza misma de la profesión, pues el currículo de la escuela secundaria estuvo diseñado durante varios años bajo la lógica de profundizar en las diferentes disciplinas científicas como la base que permitirá a los adolescentes continuar su preparación académica; o bien, tuvieran los elementos necesarios para incorporarse a un

mercado laboral. Situación que a pesar de las diferentes modificaciones curriculares en este nivel, sigue prevaleciendo una organización por asignaturas y una preocupación por que los alumnos aprendan los contenidos disciplinares de cada una.

Dos elementos a resaltar en esta categoría son, en primer lugar, cómo los formadores movilizan sus saberes teóricos sobre la disciplina para atender las demandas de sus estudiantes en los contenidos a enseñar en la escuela secundaria, pero también sus saberes didácticos para implementar las estrategias necesarias que les permitan promover en los normalistas el dominio de los contenidos disciplinares, los cuales responden a una tradición formativa en la ENSM.

Esta tradición empata con la propia organización académica y curricular de la escuela secundaria, las especialidades que se ofrecen en la escuela normal corresponden a las asignaturas de dicho nivel, por tal motivo, y aquí retomamos el segundo elemento, la escuela normal ha incorporado a su planta docente a diversos profesionistas normalistas o no, para integrarse como formadores, quiénes a pesar de los nuevos enfoques curriculares, logran encontrar un lugar y posicionarse al interior de la comunidad. Este último proceso se da de manera diferente en cada docente de acuerdo a la manera en cómo se va involucrando con la comunidad escolar y con los significados que se comparten en torno a la formación.

#### **4.2 Sobre las técnicas, estrategias didácticas y recursos para la enseñanza**

Los saberes pedagógicos son aquellos que le permiten al profesor orientar y explicar su hacer cotidiano, se van configurando en las diferentes etapas de su trayectoria profesional; es decir, la formación académica o incluso como analizaremos más adelante en la misma práctica. Es ahí donde también se reconfiguran y validan a partir de las experiencias obtenidas en los procesos educativos dirigidos cotidianamente. Tardif (2004) afirma que estos saberes representan los saberes específicos de la profesión.

En este sentido, cuando trasladamos este concepto al campo de los formadores de docentes y particularmente de quiénes dirigen las asignaturas de OPD, estos saberes adquieren una doble función: la primera es que fundamentan y orientan sus acciones en el ejercicio cotidiano de su profesión (por ejemplo en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y, segundo, son también el referente que le permite brindar una serie de recomendaciones a los normalistas para la práctica en la escuela secundaria.

Las asignaturas de OPD, como ya se había explicado con anterioridad, tienen la encomienda de acercar a los alumnos a la realidad de la escuela secundaria con el propósito de introducirlos en el ámbito donde llevarán a cabo su labor profesional. Esta experiencia pretende el desarrollo paralelo de habilidades tanto para intervenir de manera oportuna en la resolución de situaciones imprevistas que se presenten en el aula, como para diseñar, organizar y aplicar las estrategias didácticas adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes (SEP, 2002). Para cubrir estas demandas, los formadores tienen claro que el conocimiento de la disciplina no les alcanza y que requieren de otro tipo de referentes para lograrlo, es ahí donde el panorama se vuelve más complejo.

A partir del análisis del material empírico, pudimos identificar dos momentos que integran una serie de actividades que las maestras programan para preparar a los alumnos para la práctica:

- a) En el primero, los formadores explican los requisitos que los normalistas deben cubrir, las tareas a desempeñar en la práctica y la revisión y análisis de algunos elementos teóricos como el sustento para la planificación.
- b) En el segundo, se elaboran y revisan las secuencias didácticas, planificando los contenidos temáticos que previamente les asignan los profesores-tutores de la escuela secundaria y durante este proceso, los formadores les dan una serie de recomendaciones sobre los elementos a contener en la planificación, el uso de la misma, la elección de estrategias

didácticas para la enseñanza; el uso del enfoque didáctico planteado en los programas de estudio, la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para la enseñanza, entre otros. Durante la revisión de las secuencias didácticas se presentan algunas tensiones y negociaciones entre el formador y el estudiante para atender las recomendaciones realizadas.

#### **4.2.1 Sobre los requisitos, uso y fundamentos de la planificación**

Al inicio del curso de OPD, es común observar que las maestras destinan las primeras sesiones para realizar el encuadre de la asignatura con los estudiantes. Dentro de éste se ponen sobre la mesa los requisitos a cubrir para las prácticas. Este momento guarda un lugar importante en el curso pues representa el espacio en el cual las formadoras dejan en claro qué y cómo se elaborarán las planificaciones de clase, pero también dónde ponen en juego parte de sus saberes docentes para acompañar a los normalistas en este proceso.

Raquel por ejemplo, insiste mucho a los estudiantes sobre el papel de la planificación en la práctica docente. Ésta debe ser un documento de trabajo que oriente la práctica del maestro y debe dejarse atrás la concepción administrativa otorgada. En una entrevista la maestra mencionaba su interés por que sus estudiantes, a través de la planificación, sean capaces de organizar su pensamiento, mejorar su lenguaje, dimensionar los tiempos y estructurar lógicamente una secuencia didáctica. Por lo tanto la metodología para asesorar a los alumnos en esta tarea, al parecer está vinculada con un sentido formativo que les permita desarrollar de manera paralela algunas habilidades intelectuales. El propósito está centrado en que el normalista a nivel cognitivo “aprenda a manejar su lenguaje ya que esto es fundamental en la docencia [...]” (EMR-23-noviembre-2012).

Para lograrlo, la maestra promueve en los estudiantes la narrativa como una estrategia para la redacción de secuencias didácticas; lo cual demanda la

descripción detallada de todas las actividades a realizar en el salón de clase. Esta estrategia se funda bajo la idea de que los normalistas deben “vivir” la práctica.

“vamos a dar primero el encuadre, entonces vamos a narrar y vamos a decir: buenos días jóvenes, como si estuviéramos frente a los alumnos, entonces decimos: buenos días, soy la profesora de la Escuela Normal Superior, mi nombre es tal, estaré con ustedes tales semanas [...] los proyectos que trabajaré son fulano [...] lo haremos de la siguiente manera, [...] bueno ya que narran toda esa parte van a anotar qué actividades van a tener que entregar los niños y de qué forma, si van a entregar cuaderno, si deberá tener carátula, si debe estar coloreado, si los ejercicios que les den, deben estar pegados [...] y entonces ustedes van a decir cómo van a estar los chicos, las bancas, cómo deben estar organizadas, qué tema van a dar y decir de manera clara las instrucciones a sus alumnos” (DC-MR-28-septiembre-2012).

Parte de las recomendaciones estaban centradas en los aspectos organizativos y didácticos de una clase. La planificación debería contener tres fases: el inicio, el desarrollo y el cierre. La primera, contempla la implementación de ejercicios o preguntas que provoquen en los adolescentes el interés por el tema y la generación de “conflictos cognitivos”. Las dudas que surgieran en los adolescentes serían el pretexto para “comenzar la clase” y, posteriormente, “dar una brillante explicación” sobre el tema. Esta parte era definida por Raquel como el desarrollo y correspondía a la segunda fase en la cual se deberían emplear los recursos materiales y didácticos necesarios para una exposición más clara. Finalmente, la tercera fase correspondía al cierre de la sesión en la que deberían aplicar nuevos ejercicios para evaluar los aprendizajes obtenidos.

Dando continuidad a esta forma de construir una secuencia didáctica, la maestra indicó al grupo los requisitos que debería cubrir la narrativa solicitada. Ésta debía elaborarse por equipos de acuerdo con la coincidencia del tema a desarrollar:

“a) encuadre, nombre, fechas de trabajo, enunciación de proyectos, formas de evaluar, producto final, características, tareas, materiales a solicitar, etc.

b) actividades (se sugiere iniciar con ejercicios, lecturas, juegos, retos, trabalenguas, audios, videos) y posteriormente proporcionar la oportunidad para a través de la exposición cerrar el tema.

Recuerden en la sesión de APERTURA (preparar al alumno para trabajar).  
Desarrollo (Exposición, ejemplificación, ejercitación, generalización, análisis, etc. y, por el último, el CIERRE (conclusión).

c) Enunciación de los apoyos didácticos y explicar la forma de usarlos.

d) Manejo del tiempo.

e) Considerar los temas de otras asignaturas con los que se pueda embonar” (DC-MR-28-septiembre-2012).

La intención de trabajar la planificación por equipo guarda la intención de que los alumnos intercambien sus materiales, generen ideas conjuntas para la implementación de actividades didácticas y compartan experiencias previas de otro semestre<sup>27</sup>, entre otras. Esta situación se logró identificar cuando en el grupo los alumnos se reunían para redactar las secuencias didácticas, algunos intercambiaban materiales, otros socializaban la manera en que habían pensado trabajar el tema, o bien, algunos solicitaban el apoyo de la maestra para que les diera sugerencias didácticas para implementar con los adolescentes.

La experiencia y el conocimiento que Raquel tenía sobre la materia y su enseñanza se hacía explícito en las sugerencias dadas a los normalistas, pues no sólo les recomendaba distinta bibliografía para complementar la información sobre

---

<sup>27</sup> El grupo de la maestra Raquel cursa el sexto semestre de la carrera, por lo que han transitado por tres espacios previos en la asignatura de OPD.

el tema, sino también la intervención estaba vinculada con sugerencias para abordarlo en clase. Situación que describiremos más adelante.

Los referentes bibliográficos revisados con el grupo para fundamentar algunos aspectos sobre la planificación, estuvieron centrados en el análisis de un texto publicado por SEP-SNTE-DGFCMS<sup>28</sup> en el año de 2010 como parte de los materiales estudiados por los profesores de secundaria en los Talleres Generales de Actualización, llevados a cabo al inicio del ciclo escolar 2010-2011. El documento lleva por nombre: *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula*<sup>29</sup>.

Este texto fue dividido para su estudio y distribuido por equipos para su análisis y exposición. Los temas que se abordaban en él pretendían orientar a los docentes sobre la elaboración de sus secuencias didácticas y los elementos a considerar para hacerlo, entre ellos se encontraban: los fundamentos psicopedagógicos del plan y programas de estudio vigentes de secundaria (plan 2011) como, por ejemplo, el enfoque por competencias, el desarrollo del pensamiento complejo en los alumnos, el trabajo transversal entre las asignaturas y los saberes que complementan la formación de un maestro y las competencias docentes que debe poseer.

“Esta forma en cómo yo trabajo, es resultado de muchos años de experiencia, no sólo aquí en la normal [...] sino también de otros lugares[...] bueno yo estudié en la normal de profesores de primaria, aquí mismo en la normal superior, en la UPN, obvio que tuve que aprender cómo hacer un plan de clase, pero ahora con las nuevas demandas en la escuela secundaria [...] de que hay que planificar por competencias, que los

---

<sup>28</sup> Las siglas corresponden a la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio.

<sup>29</sup> Es importante mencionar que los textos que las maestras trabajaron durante el curso, les fueron solicitados para su lectura y análisis y de esta manera tener una comprensión más amplia de las tareas que desarrollaban en el salón de clase.



proyectos de español, que el constructivismo [...] pues hay otras cosas que tenemos que incorporar. No puedo quedarme sólo con lo que aprendí en la normal, me tengo que poner a leer, no sería justo para los muchachos (se refiere a los estudiantes normalistas) que yo les enseñe a hacer sus planes como yo los hacía, hay que agregarle lo nuevo, por eso cuando voy a las secundarias para mí es importante hablar con los maestros, ellos son mi principal fuente, ellos me dicen: Fíjese maestra Raquel que ahora nos llegó esto de la SEP, fíjese que ahora trabajamos esto en los Talleres de actualización [...]. Entonces eso para mí es valiosísimo porque me mantiene al día, por eso me gustan estas materias porque me permiten conocer la escuela secundaria [...] lo que yo le hecho de mi cosecha, es cuando les pido que narren sus actividades, porque [...] ese es un gran problema para los maestros [...] escriben sus actividades como telegramas, porque siempre han pensado que la planificación sólo es un trámite, no le ven un uso y esto no debe ser así, yo por ejemplo si no me preparo no puedo dar clase, ya ve que siempre ando con mi cuaderno, ahí tengo todo lo que voy a hacer clase por clase y los alumnos están acostumbrados a poner: voy a hacer esto, voy a pedir esto, pero no se esfuerzan por explicar con más detalle lo que van a hacer, por eso les pido que narren, [...] esto lo he hecho varias veces, a veces tengo buenos resultados; otras veces no, pero no me desanimo, ya sé que los grupos son diferentes, no me desespero, respeto sus tiempos, sé que no están acostumbrados a hacerlo, entonces tengo claro que todo lleva su tiempo[...]" (EMR- 23-noviembre-2012).

Parte del origen de los saberes docentes que se ponen en juego con los estudiantes normalistas provienen de la formación profesional, la cual sentó las bases pedagógicas para orientar a los estudiantes acerca de cómo elaborar una planificación didáctica, sin embargo estos referentes no son suficientes para atender las demandas vividas por los profesores de secundaria, por lo tanto surge la necesidad de establecer una comunicación cercana con ellos, que posibilite obtener de primera mano la información necesaria para ser trasladada al campo

de la formación de docentes. Esta interacción establecida con el docente de secundaria se vuelve una importante correa de transmisión, alimentada a su vez, con la lectura de otros referentes teóricos investigados de manera autónoma y con las propias experiencias obtenidas del trabajo cotidiano en la escuela normal

La narración exigida a los normalistas en las secuencias didácticas alude también a la formación profesional en el campo de la especialidad, en donde el desarrollo de habilidades comunicativas son importantes en la formación de los sujetos, pero más aún en los futuros profesores de español, situación que se empata con las competencias planteadas en el perfil de egreso del plan de estudios de la escuela normal, lo cual da cuenta de saberes curriculares puestos en juego en la formación de docentes de secundaria.

Al igual que Raquel, Berenice incorpora al curso el estudio de varios documentos que abordan el tema de la planificación, los cuales no están considerados en el programa de la asignatura, pero como se mencionó, los normalistas cursan el tercer semestre y curricularmente aún no han estudiado algún fundamento teórico-metodológico para elaborar sus secuencias didácticas, ante esto, la maestra se ve en la necesidad de revisar textos que les den las bases a los futuros docentes para elaborar dicha tarea. Los textos de análisis fueron los siguientes: Pozuelos Estrada, F. J. (1997). Unidades didácticas y dinámica del aula; Fernández, J., (1999). ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? y Zavala Vidiella, A. (2000) “Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido”.

Dentro de los documentos que los normalistas llevarían a la escuela secundaria se encuentran el plan de trabajo y las secuencias didácticas. Esta solicitud solía ser una confusión para los estudiantes que pensaban ambos documentos como uno mismo. Esta confusión demandaba la intervención de Berenice para aclarar la diferencia entre ambos. El primero implicaba la esquematización del trabajo a realizar durante las semanas de práctica y el segundo describía “lo que van a hacer sesión a sesión; las actividades, los recursos que van a utilizar, cómo los van a utilizar y cómo van a evaluar a los alumnos” (DC-MB-14-septiembre-2012).

El análisis de los textos anteriores se convierte en el fundamento teórico para la elaboración de una secuencia didáctica como un ejercicio a realizar por equipo. Los aspectos solicitados por Berenice para elaborarla son los siguientes:

- Nombre del alumno
- Bloque
- Tema
- Subtema
- Competencia (conocimiento, habilidad, destreza, actitud y valor) y situación didáctica
- Conflicto cognitivo
- Ideas previas
- Conocimientos previos
- Actividades

Para la elaboración de las secuencias didácticas, Berenice consideraba importante la lectura de un texto que permitiría fundamentar el trabajo a realizar, por ejemplo: redactar las competencias que requieren incorporar en la planificación y diseñar las situaciones didácticas. Esta indicación no fue bien recibida por los estudiantes pues esperaban la intervención de la maestra para explicarl cómo debían hacerlo.

Estas tensiones conllevan a la formadora a buscar acuerdos con sus alumnos, de tal forma que ante el descontento del grupo se ve obligada a explicar de forma breve la tarea a realizar y aceptar la petición de elaborar sólo una sesión de clase para su revisión bajo el argumento de no “trabajar de más”. Bajo estas condiciones se acuerda llevar a cabo una revisión conjunta en la clase siguiente.

“Ma: Se pretende que ustedes elaboren o redacten una secuencia donde consideren [...] la competencia que van a lograr y planteen una situación didáctica. ¿Qué es una situación didáctica? Por ejemplo, en este librito de Laura Frade, les plantea por ejemplo del tema de las cuatro potencialidades, precisamente de secundaria y se plantea el caso de Mary y Fernando [...], que tuvieron relaciones y ella queda embarazada y les

plantean una serie de preguntas que los alumnos deben responder. Este es un caso y así les plantea otros parecidos [...], entonces son las situaciones que plantean en relación a la temática de sexualidad de las cuatro potencialidades [...].

A: Entonces la situación didáctica es, por decir, una problemática, es el planteamiento de una problemática

Ma: Si, real. Una problemática real hacia los alumnos y además también deben de plantear conflictos cognitivos, esto que ya vimos. ¿Cuál sería un conflicto cognitivo, por ejemplo, para el caso de los chiquitos que tuvieron relaciones? Ah, pues por ejemplo, ¿cuáles serían los riesgos? [...] ¿Cuál sería el riesgo de embarazarse a esa edad? [...] Entonces ¿qué necesitan saber los alumnos para resolver esta problemática? Pues [...] cuáles son los aparatos reproductores, por ejemplo [...], algo que debemos contemplar es también cómo vamos a evaluar, pero ahorita lo vamos a dejar pendiente, sólo nos vamos a quedar en el tema que vamos a trabajar y cómo lo vamos a plantear a los alumnos

A: Pero la maestra Alba nos dijo que son como 15 cuartillas, ¿a poco vamos a llenar 15 hojas con nada más eso?

Ma: Lo que pasa es que falta precisamente entre el conflicto cognitivo y las ideas previas, pues las actividades, en la descripción de la actividad es lo que van a ir diciendo qué actividades se van a hacer, porque las van a hacer, explicar qué van a ir resolviendo primero los alumnos, así sesión por sesión, en la primera van a plantear cuál es el conflicto cognitivo y cómo lo van a resolver, a través de qué actividad” (DC-MB-14-septiembre-2012).

Berenice solía afirmar en las entrevistas la dificultad que enfrenta para conducir la asignatura, reconocía la falta de una formación pedagógica, sin embargo, ofrecía a los estudiantes, una serie de orientaciones para la construcción de sus planificaciones didácticas, que son resultado de algunos aprendizajes que ha

obtenido por diferentes vías, una de ellas es el acompañamiento de la maestra Alba durante algunas de las sesiones de clase; otras a través de la lectura de los documentos que analiza con los estudiantes en el curso y otros más estudiados en conjunto con un grupo de maestros de su especialidad. Por ejemplo, el que cita a los alumnos de la autora Laura Frade. Estos referentes se complementan con la experiencia misma obtenida de la interacción cotidiana con los estudiantes en el curso, en donde las dudas planteadas le demandan explicaciones y ejemplos que la obligan a poner en juego lo aprendido.

El análisis derivado del trabajo docente desarrollado por Raquel y Berenice permite identificar la importancia que adquiere para las formadoras una planificación que integre la redacción detallada de todas las actividades a realizar, asimismo coinciden en solicitar a los normalistas la incorporación de una serie de preguntas como parte de los conflictos cognitivos que deben generar en los adolescentes al inicio de la clase. Este último requisito está vinculado tanto con los planteamientos teóricos revisados durante el desarrollo de las clases de OPD, como con los discursos manejados durante el trabajo docente y que tienen su origen en 1993 con la reforma curricular de la escuela secundaria, donde se incorpora a los planes y programas de estudio un enfoque constructivista en la enseñanza. Desde esa fecha, este discurso teórico ha ido tomando fuerza e instalándose en el lenguaje de los profesores, sea como fundamento teórico o como representación social, pero que se muestra al normalista como prescripción argumentando que es obligación del profesor “saber” sobre estas teorías psicopedagógicas las cuales deben trasladarlas a su práctica en el salón de clases.

Sobre este tema, se identificó también en el trabajo de Alicia la vinculación del discurso constructivista con el enfoque actual de enseñanza por problemas planteado en el programa de matemáticas. Para la maestra, la planificación es el momento a través del cual el futuro docente debe reflexionar antes de la práctica; por lo tanto, no debe entenderse como un documento prescriptivo, sino como aquel que permite plantearse diferentes posibilidades de intervención didáctica.

En este sentido, la planeación exigida a los normalistas debe contener dos elementos que serán considerados para su evaluación: el primero corresponde al diseño de actividades didácticas respetando el enfoque metodológico propuesto por la SEP y, el segundo, atañe a la incorporación del análisis previo que lo define como la reflexión realizada por el normalista para anticiparse a las posibles respuestas que puede obtener de los adolescentes ante los problemas matemáticos planteados; y desde ahí pensar en las estrategias didácticas que puede implementar para intervenir con el grupo. El siguiente fragmento de la secuencia didáctica de un estudiante, hace explícito el tipo de análisis que Alicia solicita a los alumnos:

ANÁLISIS PREVIO
“En la aplicación de la actividad se espera que la mayoría de los alumnos noten la imposibilidad de aparición de los números 1 y 13, pero existe la posibilidad de que algún estudiante elija estas opciones debido al gusto por este número, ya sea por que represente una fecha especial o porque piensen que les traerá suerte. Pero también se espera que algunos de los concursantes se percaten de la ventaja que representa apostar al número 7 o se percaten que tienen más posibilidades si juegan con los números medios en la distribución de los caballos” (Fragmento tomado de una secuencia didáctica de un estudiante de Alicia).

En este sentido, la planificación, integra tres tipos de referentes a saber:

- a) El conocimiento teórico que fundamenta la enseñanza de las matemáticas (en su caso el Aprendizaje Basado en Problemas, que se sustenta desde la teoría constructivista y el enfoque de la enseñanza situada),
- b) Un diagnóstico que recupere el nivel de aprendizaje matemático de los alumnos y,
- c) Los contenidos temáticos que se prescriben en los programas de estudio de secundaria.

Estos tres referentes se traducen en criterios a evaluar en las secuencias didácticas y por lo tanto también en el curso; estos criterios están establecidos en el plan de trabajo de la asignatura que presenta al grupo y a las autoridades de la escuela normal.

Se lee aquí la manera en que las maestras movilizan una serie de referentes para atender las demandas de la propia asignatura en la formación de los normalistas. La planificación es la primera tarea a desarrollar en tanto que se coloca como el pase de entrada a las escuelas de práctica. No cumplir con ella niega la posibilidad de llevar a cabo el trabajo docente en los periodos designados para ello.

El tema de la planificación técnica tiene su origen en el enfoque de la tecnología educativa que llega a México en los años 60's. Teniendo como base a la psicología conductista, se pensaba alcanzar a través de la planificación el control del ambiente de trabajo, las conductas de los alumnos, las acciones de los maestros para alcanzar objetivos de aprendizaje concretos. Uno de los planteamientos centrales de la tecnología educativa era promover una forma sistemática para diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrero, 2003). La planificación era el medio a través del cual se podía alcanzar el control de los ambientes de aprendizajes.

Esta perspectiva didáctica se incorporó a los planes de estudio de la escuela secundaria en 1976 y perduró por casi dos décadas hasta la modificación de los mismos en 1993, lo cual indica que durante ese tiempo permeó el pensamiento de los profesores ya en servicio y se trasladó a las escuelas formadoras de docentes y aquellas destinadas a formar en el campo de la educación como un contenido obligado para su revisión. Raquel por ejemplo, refiere su experiencia en la Universidad Pedagógica Nacional, donde se le formó bajo esta corriente didáctica la cual considera un referente importante para su práctica. Mientras Alicia afirma que es en la escuela normal donde comienza a tener contacto con este enfoque a través de un compañero de la especialidad de pedagogía, quién la

orientó durante algún tiempo para que aprendiera a incorporarlo a su trabajo docente y desde ahí pensar la formación de maestros.

La tecnología educativa afirma Cabrero (2003), es uno de los enfoques en el campo de la didáctica que más ha evolucionado pero que también ha dejado más huella, como lo podemos observar en las maestras Raquel y Berenice que insisten a los normalistas que la planificación debe concentrar una explicación detallada de las acciones a realizar en la planificación de cada una de las sesiones de clase. Detrás de estos requisitos, está la idea de tener un mayor control de la práctica. En el caso de Raquel, era un recurso importante para orientar su trabajo docente. Era notable en todas las sesiones observadas, la existencia de un cuaderno en donde registraba detalladamente las actividades a realizar durante la clase, ella le llamaba “su agenda” y, al inicio de cada clase, la consultaba para copiar en el pizarrón lo que llevaba planificado para darlo a conocer a los estudiantes.

Si bien el modelo de la tecnología educativa ha dejado huellas en algunas de las acciones docentes, lo cierto es que las formadoras se mueven en un escenario mucho más complejo. Su trabajo las obliga a responder a diferentes demandas que van más allá de enseñar a los normalistas a planificar, a diseñar actividades didácticas o a seleccionar los recursos adecuados pues deben de atender además los nuevos enfoques curriculares propuestos en los planes de estudios de la escuela secundaria, por lo tanto se ven obligados a “saber algo” sobre el enfoque por competencias, sobre las teorías constructivistas que han venido fundamentando los programas de estudio de secundaria desde 1993, las cuales se reincorpora bajo una perspectiva de la enseñanza contextualizada o *in situ* en los actuales programas de estudio de este nivel del Plan de Estudios 2011; a saber planificar bajo este enfoque atendiendo a los formatos que se van solicitando en la escuela secundaria, como en el caso de Alicia quien retoma el modelo de secuencia didáctica prescrito en la guía para el maestro de matemáticas de la escuela secundaria y a su vez lo solicita a sus alumnos (ver anexo 7), empatando esta propuesta con la necesidad de promover desde la



planificación la reflexión de la práctica como un requisito planteado en el plan de estudios de la escuela normal.

El vínculo que establecen con la escuela secundaria, derivado de la propia naturaleza de la asignatura, les permite adquirir información de primera mano sobre lo que leen, hacen y les exigen a los docentes de este nivel. Por lo tanto, esta relación que emerge, es una fuente importante para las maestras en la configuración de sus saberes pedagógicos. Las solicitudes de las maestras hacia los normalistas para recuperar los conocimientos de los adolescentes, la realización de un análisis previo para anticipar las posibles intervenciones didácticas y los demás elementos antes mencionados, son aspectos que se ven en la necesidad de integrar a su discurso, su práctica y traducirlas en recomendaciones concretas para los estudiantes.

Por lo tanto, podemos concluir que los saberes pedagógicos se alimentan no sólo de referentes teóricos sobre la pedagogía, la psicología, la didáctica, la planificación, etc., sino también conlleva un saber-hacer, un saber metodológico, un saber organizar al grupo para abordar los contenidos del curso, para optimizar los tiempos, para promover la socialización de sus experiencias con la de los otros como parte del proceso de aprendizaje colaborativo; es decir, saber trasponer didácticamente lo que conocen teórica, curricular, experiencial y contextualmente y, desde ahí, construir su propia propuesta de formación. A decir de Tardif (2004) lo que hacen y saben los maestros está en estrecha vinculación con su trabajo y las necesidades que enfrentan en él, en donde se hacen presentes huellas del pasado (Mercado, 2002) que van trayendo a colación para enfrentar su tarea educativa.

#### **4.2.2 Sobre las estrategias, técnicas, recursos y enfoques didácticos para la enseñanza**

Una de las responsabilidades que enfrentan los profesores de OPD es promover en los normalistas el diseño de una serie de estrategias y/o técnicas que permitan trasponer didácticamente el contenido disciplinar para su enseñanza en la escuela

secundaria. La experiencia de las maestras, el conocimiento de los enfoques vigentes en los programas de estudio, la formación pedagógica recibida en algún momento de su trayectoria profesional, el conocimiento de la escuela secundaria y la propia historia social y colectiva de la formación de profesores de secundaria, son nuevamente algunos de los referentes que alimentan los saberes docentes de las maestras (Berenice, Raquel y Alicia) y además ponen en juego para asesorar a los estudiantes en esta tarea, como analizaremos a continuación.

#### **4.2.2.1 Las “cosas útiles” para la enseñanza: Sobre las técnicas y las estrategias didácticas**

Raquel destina cada semana un tiempo de clase para trabajar una técnica didáctica relacionada con algún contenido temático de los programas de estudio de español en secundaria. Para ella es importante que los normalistas no sólo conozcan algunas alternativas didácticas, sino también las vivan en el salón de clases con el propósito de alcanzar la comprensión de la metodología a seguir y posteriormente logren implementarlas con mayor facilidad en sus prácticas.

Estas técnicas son consideradas por el grupo de mucha utilidad para su tarea docente, algunos incluso las integraron en sus planificaciones y lograron implementarlas en la secundaria obteniendo resultados satisfactorios. Una estudiante valoraba en una entrevista los aprendizajes obtenidos en este semestre, afirmaba que el grupo estaba satisfecho con el trabajo de la maestra, pues a diferencia de los cursos anteriores de OPD, en éste aprendieron “cosas útiles” para la práctica. Sobre los textos analizados opinaba que estaban vinculados con lo que necesitaban saber cómo maestros de español y sobre todo valoraban la experiencia de Raquel para apoyarlos en su formación.

Para la maestra era claro que sus estrategias didácticas deberían cumplir también la función de tener una aplicación concreta en la práctica docente de sus estudiantes.

“Todo lo que hago es con la idea de que lo que aprendan aquí, sea una herramienta para llevársela a los jóvenes de secundaria, porque no hay mejor forma de acercarse a la enseñanza que aprendiendo” (EMR-23-noviembre-2012).

En este sentido cada una de las actividades realizadas en el salón de clases estaban pensadas en brindarle al normalista las bases necesarias para desempeñarse en la escuela secundaria y dado que éste tenía la oportunidad de vivirla, podía ajustarlas y mejorarlas de acuerdo con las características del grupo de práctica. La formación en este campo de la didáctica sucedió en Raquel a través de diferentes vías, algunas buscadas de forma intencional a través de la búsqueda de textos dedicados al estudio de este tema, o bien de manera circunstancial al asistir a algunos eventos culturales y académicos en donde fueron experimentadas; el trabajo docente en otros niveles educativos (particularmente en primaria y secundaria) es otro referente importante que permite recuperar una serie de actividades didácticas diseñadas con la intención de enseñar a los alumnos de estos niveles, los contenidos propuestos en los programas de estudio.

La intuición se convierte en un arma valiosa en el trabajo docente, pues se considera un tipo de habilidad necesaria para predecir diversas situaciones dentro del grupo, entre ellas el éxito o no de algunas estrategias didácticas. Sobre este asunto, Raquel consideraba que muchas de las actividades implementadas durante su trabajo docente tenían un fundamento basado principalmente en la intuición, sin embargo asume que con el paso de los años, ha logrado fundamentarlas a través de algunos referentes teóricos los cuales no necesariamente ha buscado sino que de manera fortuita han llegado a sus manos.

En este sentido, lo que en su momento desarrolló empíricamente ahora toma un sentido distinto al tener un fundamento teórico que las respalda y a su vez le permite validar su experiencia. La teoría entonces adquiere un papel de validación de la práctica, aunque no está por encima de ella. Lo importante en la formación

es compartir con el estudiante aquello que está comprobado en la práctica, en el caso de Raquel son un conjunto de estrategias que ya pasaron este filtro.

Alguna de estas estrategias que la maestra trabajó con el grupo fue por ejemplo la “técnica para enseñar a acentuar”. Ésta consistía en inventar 10 palabras sin sentido: bisílabas, tetrasílabas y polisílabas, con el propósito de trabajar con los estudiantes tres tipos de acentos: diacrítico-enfático, prosódico y ortográfico, de tal forma que cada una de las palabras debían separarse silábicamente y posteriormente pronunciarse en voz alta dándole la acentuación como si fuera una palabra esdrújula, grave y aguda. Trabajar de esta manera supone para la maestra Raquel, obligar al estudiante a no acentuar previamente las palabras, pues parte del supuesto de que si se trabajara con un vocabulario cotidiano, se presentaría un obstáculo en el aprendizaje de las reglas de acentuación, debido a que les otorgan una entonación de acuerdo en el contexto en que fue adquirida.

Ejemplo de las construcciones que hicieron los alumnos sobre esta actividad son las siguientes:

PALABRA	DIVISIÓN SILÁBICA	ESDRÚJULA	GRAVES	AGUDAS
1. ulitapatepe	uli-ta-pa-te-pe	uli-ta-pa-te-pe	uli-ta-pa-te-pe	uli-ta-pa-te-pe
2. Remelano	Re-me-la-no	Re-me-la-no	Re-me-la-no	Re-me-la-no
3. sulipisopi	Su-li-pi-so-pi	Su-li-pi-so-pi	Su-li-pi-so-pi	Su-li-pi-so-pi
4. chilocolos	Chi-lo-co-los	Chi-lo-co-los	Chi-lo-co-los	Chi-lo-co-los
5. chise	Chi-se	Chi-se	Chi-se	Chi-se
6. pareto	Pa-re-to	Pa-re-to	Pa-re-to	Pa-re-to
7. tepexcoal	Te-pex-co-al	Te-pex-co-al	Te-pex-co-al	Te-pex-co-al
8. altre	Al-tre	Al-tre	Al-tre	Al-tre
9. manicope	Ma-ni-co-pe	Ma-ni-co-pe	Ma-ni-co-pe	Ma-ni-co-pe
10. zirtaeb	Zir-ta-eb	Zir-ta-eb	Zir-ta-eb	Zir-ta-eb

El análisis de los registros llevó a identificar diferentes momentos a través de los cuales la maestra intervenía con sugerencias didácticas para abordar ciertos

contenidos temáticos. Otro ejemplo de ello fue cuando en una sesión de clase destinada a elaborar secuencias didácticas, se acercó a un equipo que planificaba el tema del cuento. Raquel escuchó la manera cómo se organizaban y compartían sus ideas para abordar el tema. Posteriormente interrumpió el diálogo para hacerles hincapié de que los textos seleccionados no iban a ser lo suficientemente atractivos para los chicos de secundaria pues estaban alejados de los intereses que tienen a esa edad, por lo tanto, les proponía trabajar cuentos que contemplaran temas actuales o bien de terror los cuales solían ser del agrado de los jóvenes a esa edad. Les sugería autores concretos como los escritos por el autor Edgar Allan Poe.

Estas intervenciones generaban en los normalistas una serie de dudas sobre cómo trabajar los textos en clase, algunos preguntaban si era factible proponer la lectura de un cuento a los adolescentes y posteriormente solicitarles que cambiaran el final del mismo. Ante estas inquietudes, la maestra precisaba (con algunos argumentos que implicaban su conocimiento de la materia), que este tipo de textos suelen ser los más difíciles de elaborar, por lo tanto era necesario la revisión de algunas fuentes bibliográficas centradas en proporcionar una serie de estrategias para trabajar la lectura en la escuela. De esta manera, Raquel disipaba algunas dudas, pero también ampliaba la explicación sobre el tema y compartía otras referencias teóricas que apoyaran a los alumnos en su planificación.

Asimismo, siendo el fomento a la lectura un tema recurrente asignado a varios alumnos del grupo, la maestra incorporó como parte de las estrategias didácticas, una actividad denominada: “Maratón de lectura”, la cual había programado desde el inicio del curso pero no se había podido implementar, sin embargo éste era el momento oportuno para compartirla, de tal forma que destinó en esa sesión de clase un tiempo para llevarla a cabo. Ésta consistía en invitar a los estudiantes a leer una parte de un texto (cualquiera que fuera éste: canción, cuento, ensayo, poema, etc.). La consigna era compartir con sus compañeros del grupo un texto que fuera de su agrado. La actividad contempló una convocatoria que establecía los criterios de participación y los premios a obtener. Raquel había pedido a tres

estudiantes que la apoyaran con la realización de este evento, éstos habían diseñado ya con anticipación la convocatoria y en ese momento, se pidió su difusión invitando al grupo a inscribirse. El maratón se llevó a cabo con la participación de seis estudiantes y al término la maestra agradeció su colaboración y comentó al grupo la importancia de realizar todos los viernes (día en que tenían clase de OPD) una estrategia que fuera útil para ellos en su trabajo docente en la escuela secundaria.

Esta actividad del “maratón de lectura”, fue recuperada de una experiencia personal que la maestra vivió al asistir a un evento cultural encontrándole un sentido didáctico para trabajarla en la escuela secundaria. La aplicación de la misma con los adolescentes le permitió comprobar que era factible de implementar en este nivel educativo, por lo que era importante socializarla con los normalistas. Este conjunto de estrategias, como se mencionó anteriormente, habían sido validadas no sólo por la maestra, sino por los propios estudiantes normalistas. Algunas eran creadas por la maestra y otras retomadas de algunos libros u otras experiencias formativas en diversos espacios académicos o culturales en los que incursionó.

De esta manera, la maestra concebía que “el juego no estaba peleado con el aprendizaje y con la disciplina”, por lo tanto transmitía la idea de que los chicos de secundaria lograrán mejores aprendizajes si se cambiaba el modelo tradicional de enseñanza con actividades que permitieran motivar al estudiante. Para Raquel el dictado, las planas y los ejercicios sin sentido ya no eran estrategias viables para generar aprendizajes.

Persuadir al normalista para desarrollar clases “distintas” a las que viven cotidianamente los adolescentes y apostarle al conocimiento y dominio de la técnica para la enseñanza, era una tarea primordial. Lo anterior permite comprender la importancia de “regalar” a los docentes en formación, diferentes posibilidades didácticas, las cuales estaban vinculadas con los temas asignados en la escuela secundaria. Los saberes derivados de la experiencia docente se

conjugan con la propia formación académica del formador y le permiten, en este caso a Raquel, anticiparse a la selección de estrategias que puedan adecuarse a los contenidos encomendados a los normalistas para su enseñanza en la escuela secundaria.

El análisis de las descripciones anteriores permite identificar que la formación profesional y la experiencia docente en otros niveles educativos son un referente valioso que sostiene la idea acerca del uso de técnicas didácticas como un recurso que puede motivar al adolescente para el aprendizaje. Estos significados sobre la docencia, reflejan nuevamente cierta la influencia de la tecnología educativa en donde la sistematización, la programación detallada y la selección y aplicación de técnicas didácticas son el centro de la práctica docente. La motivación del aprendizaje se concibe entonces como una cuestión ajena al individuo a fomentar para obtener la conducta esperada (Morán, 1999 en Pansza, Pérez y Morán, 1999).

El salón de clases de la escuela normal se convierte por lo tanto en un espacio donde el futuro docente puede experimentar una serie de técnicas, recursos y experiencias de aprendizaje (Morán, 1999 y Lozano, 2006) que posteriormente el normalista podrá poner a prueba para validar la eficacia de las mismas. Los procedimientos y las técnicas a decir de Morán (1999, en Pansza, Pérez y Morán, 1999, p. 175) deben “ser estudiados, seleccionados organizados y controlados con anticipación al proceso de enseñanza”. La estrategia de formación que se pone en juego se asemeja a lo que algunos autores han denominado homología directa. Ésta consiste en que el formador enseña a sus alumnos de la misma manera en la cual quiere que éstos enseñen (Aguayo, 2005; Ávalos y Mecott, 2007).

La validez que adquieren los saberes didácticos en este escenario de la formación de docentes, está relacionada con el éxito que los normalistas obtienen de la aplicación de las estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Por lo tanto, escuchar la idea de que lo enseñado en el curso de OPD sí “sirve en la práctica” adquiere sentido en la medida en que se funda en los resultados “exitosos”

obtenidos por los formadores cuando logran dar respuestas concretas a las necesidades de los estudiantes, particularmente en el tema de cómo enseñar ciertos contenidos a los adolescentes. Esta tarea se asume como una obligación en el campo de la formación de profesores que permite entender la necesidad del formador de prescribir constantemente una serie de recomendaciones para la práctica.

#### **4.2.2.2 Sobre las prácticas demostrativas y el trabajo por proyectos**

El análisis de los registros llevó a identificar que las recomendaciones de las maestras estaban relacionadas también con la propia naturaleza de la asignatura y los nuevos enfoques de enseñanza planteados en los programas de estudio. Por tal motivo, era común observar que se solicitara a los normalistas el trabajo por proyectos. Para Berenice, esta forma de trabajo promovía en los adolescentes la posibilidad de experimentar y comprender algunos procesos biológicos; por lo tanto, debían ser para trabajarse desde diversos escenarios, como en casa o en el laboratorio de la institución; la decisión radicaba en las condiciones del grupo y de la misma escuela de práctica.

Con el propósito de analizar de manera más clara lo anterior, se retoma parte de una sesión de clase de Berenice, la cual estuvo destinada para elaborar las secuencias didácticas. Los normalistas explicaban la manera en la que pensaban trabajar los contenidos temáticos asignados y planteaban sus dudas sobre cómo hacerlo.

El trabajo se había desarrollado por equipos. El primero explicó que el tema a trabajar en la escuela secundaria era sobre ciencia y tecnología el cual corresponde al primer bloque del programa denominado: la nutrición como base para la salud y la vida. Este tema tiene el propósito de que los adolescentes comprendan los alcances y las limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos (SEP, 2011a). Para abordar el tema, los normalistas comentaron al grupo la intención de explicar sobre las chinampas, los fertilizantes, la agricultura y conservación como aspectos que permitirán



contextualizar al alumno de secundaria sobre el tema. Consideraban necesario iniciar con el tema de las chinampas para mostrar a los adolescentes la conservación de los alimentos y éstos a su vez compararan cómo se ha llevado a cabo esta práctica en diferentes tiempos.

La maestra planteó dos preguntas: la primera sobre la manera en la que pensaban convencer al adolescente de la importancia de aprender el tema y la segunda respecto a las estrategias que habían seleccionado para enseñarlo. Los normalistas argumentaron que la intención estaba fundada en demostrar los cambios que se han venido dando en la salud por el consumo de alimentos transgénicos. Sobre esta respuesta, Berenice les mencionó la necesidad de analizar si las actividades seleccionadas, les permitirían alcanzar los propósitos de aprendizaje. Los docentes en formación aclararon que pensaron en dos posibilidades, una realizando una práctica demostrativa en el laboratorio y la otra trabajando el tema como un proyecto elaborando algunas conservas, como la elaboración de duraznos en almíbar o en su caso mermelada. Una compañera del grupo sugirió la conveniencia de dejar la práctica como una tarea para realizarse en casa y después recuperar la experiencia en clase; de esta manera se promovía la socialización de aquellas prácticas de conserva que las familias de los adolescentes sabían hacer y el proceso para elaborarlas.

La maestra apoyó la sugerencia de la normalista y complementó la idea recomendando al equipo que en el salón de clases podían solicitar a los adolescentes la explicación tanto del procedimiento como de los ingredientes utilizados y el origen de los mismos. Una de las normalistas responsable de trabajar este tema comentó, que enfrentaban el problema del número de alumnos de grupo, pues estaban conformados por 52 adolescentes lo cual era motivo de preocupación pues si algo salía mal, podían ser reprendidos por las autoridades del plantel. Ante esta situación, Berenice confirmó la conveniencia de que los alumnos llevaran el producto elaborado desde casa trabajándolo como un proyecto encomendado desde la primera clase, pero solicitando la explicación del proceso seguido para su elaboración.

La normalista insistía en que su preocupación radicaba en las características de los adolescentes de esa escuela pues los catalogaban como muy “inquietos”. Para fundamentar esta idea, refirieron su experiencia al acudir a la escuela secundaria de práctica, en donde presenciaron el momento en que algunos jóvenes arrojaban bancas desde el segundo piso de la escuela: también observaron ciertas conductas violentas, por ejemplo: empujarse o golpearse. Estas formas de interacción eran un peligro para el desarrollo de la clase pues podían derramar las conservas o arrojarlas entre ellos. Otro problema que enfrentaban era el horario pues aseguraban que las horas destinadas para trabajar en el laboratorio estaban separadas, una antes y otra después del receso, esto generaba angustia en los normalistas pues afirmaban que en ambos momentos los alumnos suelen estar inquietos y más aún cuando es un grupo numeroso. Ante esta situación, la normalista esperaba una respuesta concreta por parte de la maestra sobre cuál sería la mejor estrategia que permitiera atender las demandas del contexto. Sin embargo, Berenice regresó la pregunta al grupo y cuestionó lo siguiente:

“Ma: Ahí ¿qué se puede hacer con tantos alumnos?, ¿algo más que están haciendo? ¿Con qué se puede relacionar? ¿Se puede trabajar con otro proyecto?”

Ao: Pues con el PET, están recolectando el PET en las escuelas y pues al que recolecte más le dan un punto” (DC-MB-08-marzo-2011).

Con esta pregunta, el grupo comienza a distraerse y deja de lado el problema que planteó la estudiante. Otro equipo expone que el tema que les tocó preparar es el de diversidad, adaptación y respiración el cual se ubica en el primer bloque del programa de estudios de Biología titulado “La biodiversidad: resultado de la evolución” con el propósito de que el adolescente alcance la comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica (SEP, 2011a).

Este equipo le comentó a Berenice que la maestra Alba (quién apoya también en el desarrollo del curso) les sugirió que llevaran algunos organismos para poder ejemplificar de manera concreta las formas de respiración y un modelo de aparato

respiratorio del ser humano pero consideraban que esto no era suficiente para alcanzar el interés y la comprensión del tema. Tratando de atender la inquietud de los alumnos, la maestra les solicitó que retomaran los propósitos de aprendizaje planteados en el programa de estudios para repensar la actividad y valorar si les permitía alcanzarlos.

Una estudiante dio lectura a los mismos y reiteró que no habían podido encontrar una actividad encaminada a desarrollar en los adolescentes la comprensión del tema por encima de la memorización. Con base en esta duda la maestra sugirió lo siguiente:

Ma: “¿No han pensado en una práctica?”

Aas: Es que no hay laboratorio maestra, por eso ni modo que nada más se queden así como de observar, sino qué más podemos hacer [...].

Ma: ¿Cuáles son los cuatro propósitos del programa?

Aa: Participar de manera activa en la promoción de la salud con base en la autoestima, estudio del funcionamiento integral del ser humano, valorar las interacciones con el medio ambiente que favorezca el desarrollo del ser humano.

Ma: [...] podían implementar un ejemplo de cada organismo de los cinco reinos y entonces los alumnos tratan de identificar el organismo y los factores que necesitan para respirar [...] y vemos los tipos de respiración aeróbica, los tipos de animales macroscópicos que son los que manejan más el programa [...] y son organismos más conocidos por los alumnos [...] y para el tipo de respiración anaeróbica pues a lo mejor no lo van a ver pero pueden llevarles algunas imágenes [...] de organismos macroscópico y microscópicos pero podrán ver esa parte de primero identificar y luego diferenciar [...] vamos de lo conocido a lo menos conocido [...].

Aa: Pueden llevar una actividad de por ejemplo tepache.

Ma: O pueden hacer lo que ayer planteaban de la levadura, pero vuelvo a lo mismo, están las actividades, pero ahora hay que adecuarlas a los propósitos.

Aa: [...] pero puede ser una práctica demostrativa, la del tepache no necesita ser en el laboratorio, ellos pueden llevar su material [...] dos tubos de ensayo, la levadura y el azúcar.

Ma: Sí, a lo que voy es que ustedes vean los resultados de esa práctica demostrativa y cuál de esos propósitos se deben cumplir con esa práctica para ver si la pueden adecuar a los propósitos” (DC-MB-08-marzo-2011).

Como se lee en ambos registros, existe una necesidad de los estudiantes por diseñar estrategias didácticas que tengan un mayor alcance en el aprendizaje de los adolescentes, lo que conlleva a Berenice a transponer su saber disciplinar al campo pedagógico para poder sugerir cómo trabajarlo para su enseñanza. Sin embargo, muchos de los problemas enfrentados por los estudiantes normalistas están vinculados con el propio contexto de la escuela secundaria, el cual les genera tensiones en la selección de actividades que puedan no generar un problema mayor con los adolescentes y los propios profesores de la escuela secundaria. Esta demanda obliga a Berenice a movilizar algunos de sus saberes didácticos que le permitan dar respuesta a las dudas planteadas por los normalistas, específicamente cómo enfrentar un contexto que puede ser adverso para ellos. Este tipo de situaciones planteadas por los normalistas alimentan los significados que se van construyendo colectivamente sobre los adolescentes de secundaria, lo cual justifica que las estrategias didácticas que se sugieren, estén pensadas más en cómo prevenir ciertos accidentes que en la generación de aprendizajes en los estudiantes.

Para dar respuesta a las inquietudes de los alumnos, Berenice moviliza sus saberes disciplinares y posiblemente su experiencia como estudiante en la universidad para retomar la manera en cómo les enseñaban ciertos contenidos sobre los procesos biológicos y los posiciona en un escenario actual para brindar alternativas didácticas a los alumnos. Devolver la pregunta al grupo y escuchar la experiencia de ellos respecto a la enseñanza de algunos temas (la cual traen a colación porque son recomendaciones de algunos docentes de la especialidad que los apoyan para abordar los temas según refirieron en algunos momentos de

la clase) es una estrategia que le da resultado para atender las demandas del grupo, pero también para enriquecer los saberes didácticos que constantemente está configurando.

Este proceso que se vive con los estudiantes, se convierte a la vez en una oportunidad de aprendizaje para Berenice, pues la necesidad de orientarlos se vuelve un momento de reflexión y construcción de alternativas que respondan de manera más o menos satisfactorias a los propios planteamientos de los alumnos. Las sugerencias que emergen del mismo grupo son referentes importantes que son retomados para reconsiderarlos como posibilidades didácticas, pero contextualizándolos en el marco de un discurso compartido que se hace latente en la formación pedagógica de los estudiantes: la pertinencia de las actividades para el alcance de los propósitos educativos.

Cabe mencionar que la integración del estudio de las ciencias naturales en nuestro país, a decir de Candela, Sánchez y Alvarado (2012 en Flores-Camacho, 2012) se llevó a cabo con el propósito de impulsar como estrategia de enseñanza y aprendizaje, el habituar a los alumnos a tres procesos: la observación sistemática de los fenómenos, la experimentación y la reflexión.

Por el propio origen positivista en la generación del conocimiento científico en estos campos, la experimentación y comprobación propias del método científico se trasladan al campo de la enseñanza con el propósito de que los alumnos desarrollaran una mejor comprensión de los fenómenos que lo rodean en su entorno natural. En este sentido, promover en la formación de los futuros docentes las prácticas demostrativas y el desarrollo de proyectos que pongan en contacto directo al adolescente con el medio de estudio se comprende desde el origen mismo de estas disciplinas. El programa de Biología de la escuela secundaria establece como una de las tareas del profesor:

“Estimular el trabajo experimental, el uso de las TIC y de diversos recursos del entorno.

Fomentar el uso de modelos para el desarrollo de representaciones que posibiliten un acercamiento a la comprensión de procesos y fenómenos naturales.

Propiciar la aplicación de los conocimientos científicos en situaciones diferentes de aquellas en las que fueron aprendidas” (SEP, 2011a, pp. 24-25).

En este mismo tenor se sugiere en el mismo programa de estudios, el trabajo por proyectos como una modalidad didáctica que genera un espacio de aprendizaje a través del cual el maestro puede valorar los niveles de avance de los alumnos en el desarrollo de las competencias establecidas para la materia. El documento establece que cada proyecto debe partir de las inquietudes e intereses de los adolescentes, pero a su vez debe estar encaminado al logro de los aprendizajes esperados. Promover en los normalistas esta modalidad de trabajo no es fortuito, sino que está vinculada a una demanda oficial que se asume en la escuela secundaria y de las cuales la escuela normal no puede distanciarse. Esto alude también a un saber curricular que como se observa en Berenice, si bien no es totalmente consciente de su configuración, si es resultado del trabajo cotidiano en la asignatura de OPD que la obliga a estar en constante revisión y estudio del mismo.

#### **4.2.2.3 Sobre el enfoque de enseñanza y la metodología didáctica**

Como se mencionaba en el párrafo anterior, los formadores se enfrentan a la necesidad de integrar en sus discursos y prácticas las demandas oficiales que la escuela secundaria tiene para la formación de sus alumnos. Alicia, como maestra en la especialidad de matemáticas, intenta atender estas demandas en el espacio de OPD. El programa de secundaria considera como planteamiento central trabajar la asignatura con una metodología que considere el diseño [...]

“de secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de

resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. Al mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y las habilidades que se quieren desarrollar” (SEP, 2011b, p. 19).

Sobre esta idea, Alicia promueve durante el curso que los normalistas dirijan su práctica docente desde la propuesta didáctica denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

A partir del análisis de los registros de campo, se identificó que las estrategias que incorpora están asociadas a desarrollar en el normalista las habilidades necesarias para trabajar desde esta perspectiva. Para ella, exigirles en la planificación la incorporación de esta metodología le ha permitido que los futuros maestros se vayan comprometiendo a usarla, aunque reconoce que no ha sido una tarea fácil pues la educación recibida en este campo fue a la “antigüita”; es decir, bajo un modelo tradicional en la enseñanza de las matemáticas que se caracteriza porque el docente explica el tema, aplica una serie de ejercicios y finalmente evalúa con un examen el nivel de aprendizaje adquirido.

En una sesión de clase la maestra explica al grupo que las secuencias didácticas deben establecer como estrategia de inicio, un conjunto de problemas a resolver con los conocimientos matemáticos que los adolescentes tengan en ese momento y por lo mismo, no deben ser complejos. El propósito se centra en movilizar los referentes previos en el aprendizaje de la asignatura, como sumar, restar o multiplicar, según sea el caso y desde ahí avancen a un nivel de aprendizaje más elevado. La maestra prohíbe la elaboración de secuencias con una serie de ejercicios que promuevan sólo la mecanización y la memorización de un algoritmo sin comprometer el desarrollo de otras habilidades cognitivas, ella le apuesta a que el normalista sea capaz de trabajar desde los nuevos enfoques de enseñanza de las matemáticas. De esta forma, les explica los siguientes elementos para conformar una secuencia:

- a) Situación de acción: cuando los niños traen conocimientos previos y los involucran en las actividades.
- b) De formulación: los alumnos proponen cómo resolverlos de manera escrita
- c) Situaciones de validación: socialización lo que se da cuando el maestro va incorporando la terminología correcta.
- d) Situación de institucionalización: cuando se logra concretizar el concepto.

Para que los normalistas vayan teniendo claro cada uno de estos elementos, Alicia suele desplegar una serie de estrategias para fundamentar la metodología de enseñanza, analizar algunos elementos que ejemplifiquen algunas situaciones concretas sobre el proceso a seguir y, finalmente realizar la revisión de las secuencias didácticas en donde se corrobora que la planificación se ajusta al enfoque de enseñanza solicitado.

Por ejemplo, respecto a la fundamentación de la metodología, Alicia incorpora el estudio de textos que explican la enseñanza por problemas como una propuesta didáctica alternativa para aprender matemáticas. En una sesión de clase distribuye la lectura de un artículo de Ma. del Carmen Chamorro Plaza (2004) titulado “Leer, comprender, resolver un problema matemático escolar” el cual pertenece a un capítulo del libro: *El lenguaje de las ciencias*, publicado por el Ministerio de la Cultura Española. El documento abordaba como tema principal el tratamiento y la resolución de problemas matemáticos y daba algunas pautas didácticas para trabajar bajo esta modalidad en la escuela. Alicia encomienda la tarea de leer el texto para iniciar el análisis del mismo a través de una serie de preguntas que plantea al grupo para generar la discusión. La pregunta con la que inicia es la siguiente:

Ma: “¿Para qué plantear problemas matemáticos a los niños?”

Aa1: para conocer lo que saben

Ma: [...] es decir el primer planteamiento de un problema es para saber lo que saben ¿Por qué necesitamos saber lo que saben antes que nada?



Aa1: pues para saber qué bases tienen para poder partir de ahí el tema de la clase

Ma: ¿Por qué necesitamos tener una base para partir de ahí?, Dices yo parto de ahí para darles más, ¿esa es la idea? ¿Es como un vaso con agua para saber lo que tiene e irlo llenando? ¿Qué significa aprender matemáticas?

Ao1: Se refiere a la adquisición de habilidades para la resolución de problemas.

Ma: Ustedes dicen voy a adquirir una herramienta que me va a permitir resolver problemas ¿qué es adquirir?, ¿cómo chupar?, ¿cómo conocer?, ¿cómo asesorar?, ¿cómo acumular? [...]

Aa2: Para diagnosticar lo que saben

Ma: Entonces desde el diagnóstico tú diseñas una estrategia de enseñanza, tú dices: de un diagnóstico yo obtengo tres resultados: 1) no lo sabe, 2) lo sabe pero está incompleto o incorrecto, 3) lo sabe bien, es decir esa es una conclusión a la que yo llegaría, digamos eso sería para decir: uno va a tomar en cuenta eso para la planificación, para el diseño de secuencias didácticas. Digamos, voy a ponerles un ejemplo: a ver, nos es claro que se sabe la tabla del dos, sabe las tablas [...] ¿Cómo para qué sirve si quiero pasarlo a ecuaciones de segundo grado?

Aa3: Pues a partir del cálculo del área podemos llegar a una generalización que nos permita introducirlo a lo que es las ecuaciones de primer grado” (DC-MA-01-abril-2011).

La discusión sobre el tema continúa durante el resto de la clase y la maestra va introduciendo a los normalistas en el análisis de varios conceptos que se manejan en el texto y los vincula a través de una serie de preguntas con la metodología didáctica en cuestión, lo cual saca a la luz no sólo los saberes disciplinares sino también los saberes teórico-metodológicos sobre la enseñanza de las matemáticas.

Además de la revisión teórica, Alicia centraba el análisis de la metodología didáctica con diferentes aspectos pedagógicos a considerar para la enseñanza de la matemática, verbigracia el tipo de intervención que el maestro debe tener con el grupo y la manera en cómo se deben recuperar los conocimientos previos de los adolescentes para que los confronten y avancen en su aprendizaje. A continuación se recupera parte de un registro que permite analizar y explicitar parte de este proceso.

Ma: [...] El conocimiento previo también lo llamamos conocimiento no convencional y ¿hacia dónde debemos llevar al alumno?, ¿cómo se le llama a ese conocimiento nuevo?

Aa1: Conocimiento convencional

Ma: Si yo tengo en tercer año que ver la división, ¿cómo debo de iniciar mi secuencia de actividades?

Ao: Con actividades de reparto

Ma: Claro, con actividades de reparto. Tenemos unos dulcecitos, vamos a repartirlos entre cinco niños ¿qué vas a hacer niño? Cuenta los dulcecitos; entonces ¿cuál es el conocimiento del niño?, la multiplicación o las sumas o las restas, entonces ¿qué hace el niño?

Aa2: Va a contar los dulces y va dirigiendo los dulces y le va restando a los que quedan

Ma: Le va restando, ¡claro!, o va haciendo restas sucesivas del tipo 1, 2, 3, 4, 5, de primera vuelta, luego la siguiente vuelta, eso es lo más primitivo que puede hacer un niño, es decir el conocimiento previo es hacer una correspondencia biunívoca o sea de un dulce [...] ¿qué pasa si le damos 1200 dulces?, ¿qué estamos haciendo?

Aos: Obligándolo a que acorte el proceso.

Ma: Estamos bloqueando el conocimiento no convencional, [...] esa es la tarea del maestro de matemáticas, ¿qué creen que va a hacer el niño?

Aos: A buscar otro procedimiento (DC-MA-01-abril-2011).

Finalmente la revisión de secuencias didácticas es un espacio en el cual presentan una serie de tensiones entre la maestra y algunos estudiantes, particularmente porque es donde los alumnos objetivan en las actividades que diseñan, la metodología didáctica oficial, pero también deben atender las demandas de los profesores de secundaria, de tal manera que el normalista se encuentra en un momento de tensión para cubrir las miradas a veces distintas tanto de la formadora como la de su tutor de secundaria.

Por ejemplo, algunos normalistas refieren en sus secuencias didácticas al programa de estudios 2006 que es el antecedente curricular al plan y programa de estudios vigente. La maestra les cuestiona la razón por la cual no están trabajando con el actual y obtiene como respuesta que los docentes de secundaria continúan con el 2006. Esta situación genera una pequeña discusión entre los normalistas y la maestra, los primeros argumentan que dado su condición de practicantes no pueden imponerle a sus tutores trabajar un programa distinto al que actualmente llevan a pesar de ya no estar en uso.

Alicia, por tanto, intenta subsanar esta situación sugiriendo que si bien la estructura de la secuencia puede cambiar, lo cierto es que deben de iniciar con problemas matemáticos como lo han venido analizando en las sesiones previas. Un normalista se acerca con ella para la revisión de sus secuencias didácticas y ésta le cuestiona; por ejemplo: ¿por qué está abordando el tema de problemas aditivos con ejercicios y no respetando el planteamiento de problemas matemáticos? La maestra le reitera la conveniencia de trabajar de una manera distinta y le sugiere incorporar algunos problemas sencillos y disminuir el número de ejercicios planteados en su secuencia didáctica.

El normalista se justifica explicando que son ejercicios de inicio, pero procurará la socialización entre los adolescentes cuando los pase al pizarrón a resolverlos. La maestra insiste en la necesidad de cambiar su forma de enseñanza, le cuestiona el número de sumas que propone para los alumnos y afirma sobre el poco impacto que logrará en los aprendizajes.

Alicia, tratando de persuadir al normalista le sugiere nuevamente la necesidad de tener la experiencia de trabajar con la metodología que plantea la SEP y en consecuencia puede iniciar con problemas aditivos muy sencillos; de lo contrario - le advierte -, sólo perderá su tiempo pues no está recuperando los conocimientos previos de los adolescentes.

Para tratar de negociar con el estudiante, la maestra propone equilibrar el número de actividades, una parte de problemas matemáticos y otra de ejercicios, de esta manera podrá valorar los resultados de ambas formas de enseñanza. Reitera que plantear ejercicios sin contexto no le permitirá obtener buenos resultados, pero entiende que debe de experimentar él mismo los resultados, por ello le propone nuevamente tener un medio de contraste para reconocer que hay otras formas de trabajo.

Otro normalista se acerca para revisar sus secuencias didácticas y al igual que el compañero anterior no planifica con la metodología señalada. La docente le cuestiona el por qué incorpora ejercicios con un lenguaje matemático demasiado abstracto para los estudiantes. El alumno le responde a la vez con la duda de si es pertinente iniciar con un problema para el análisis de las ecuaciones. Alicia le confirma que es correcta esta forma de trabajo y sugiere replantear los ejercicios con un nivel de complejidad menor y bajo un contexto familiar para los adolescentes.

Ante esta situación, la docente reitera en el grupo que no deben perder de vista la idea central de la metodología didáctica en matemáticas, la cual consiste en descentrar a los adolescentes de referentes abstractos que puedan limitar el aprendizaje de los jóvenes e identificar otro tipo de relaciones en otros contextos, sean estos reales o escolares.

La descripción anterior permite analizar la manera en cómo la maestra pone en juego los saberes curriculares configurados a partir del conocimiento de los programas de estudio de matemáticas, pero también a un estudio más amplio sobre los enfoques didácticos para la enseñanza de esta asignatura como una

necesidad formativa que requirió satisfacer para elaborar libros de texto para la educación primaria, aunque, a pesar de ser un nivel educativo distinto, el enfoque de enseñanza sigue siendo el mismo. Una de las dificultades de Alicia enfrenta cotidianamente con los normalistas, es la renuencia muy generalizada tanto del docente de secundaria como del normalista para trabajar bajo este enfoque.

Estos registros permiten analizar que la formación de los futuros docentes se encuentra en una encrucijada en donde los normalistas se enfrentan a dos tipos de exigencias que los formadores, tratan de subsanar a través de la negociación pero procurando se ajusten en mayor medida a las recomendaciones dadas desde la escuela normal y aunque entienden que en la escuela secundaria se generan tensiones a veces con los tutores, no deben de bajar la guardia para obligar a los futuros docentes a cubrir los requisitos solicitados. En este sentido, la maestra sabe que hay cosas que no se negocian con los estudiantes, como en este caso el enfoque didáctico y la forma de planificar las secuencias didácticas, lo cual remite a un saber experiencial que le ha permitido reconocer que en el campo de la formación de docentes hay momentos de negociación, pero también de imposición.

Por otra parte, la trayectoria profesional es un referente que salta a la luz en el trabajo de la profesora. En una entrevista explicaba que los conocimientos adquiridos en la universidad, tanto en el campo de la física como de la matemática le permitieron en sus inicios como formadora, contar con el conocimiento disciplinar y metodológico necesario para trabajar con los alumnos una asignatura denominada Problemas matemáticos de las ciencias la cual se impartía en el plan de estudios 1983 (que antecede al actual plan 1999). Ambas experiencias abonaron información valiosa para la configuración de sus saberes didácticos, los cuales le permiten actualmente trabajar con claridad el enfoque de enseñanza en matemáticas (ABP) y orientar a los estudiantes sobre este campo en la asignatura de OPD.

La participación en la elaboración de libros de texto de matemáticas para primaria basados en esta metodología didáctica, es otra experiencia que obliga a la profesora a tener una comprensión y dominio de dicho enfoque, pero también del contenido disciplinar para poder objetivar la propuesta didáctica en la elaboración de problemas matemáticos para los niños. Los estudios de posgrado la fueron acercando al estudio de la teoría constructivista como fundamento psicopedagógico en los planes de estudio de educación básica que se implementa desde 1993 y prevaleciente hasta la fecha. De esta, forma Alicia ha capitalizado distintas experiencias formativas que están a la base y son fundamento de algunos saberes docentes que pone en juego en la formación de docentes de matemáticas.

#### **4.2.2.4 Sobre el uso de recursos tecnológicos en el aula**

Otra de las demandas que los docentes hacen a los normalistas es el uso de recursos tecnológicos en su práctica docente. Si bien éste es un tema que se ha incorporado desde hace ya varias décadas en el campo educativo, lo cierto es que en los últimos años ha cobrado mayor fuerza. Las formadoras consideran que es un tema pendiente en la escuela normal y que desde su trinchera tratan de que los estudiantes hagan uso de estos recursos para la enseñanza. Sin embargo, reconocen, como sucede con Raquel, que este tema es un punto débil en su práctica pero tiene a su favor que los alumnos suelen manejar la tecnología con gran facilidad y no se les dificulta su uso en el aula.

Las características propias de la especialidad suelen demandar, en mayor o menor medida, el uso de recursos tecnológicos en el aula. En el caso de la especialidad de Matemáticas las tecnologías son una herramienta fundamental, sobre todo para el uso de softwares educativos que permiten que los adolescentes interactúen y resuelvan problemas matemáticos. De tal forma que el uso de estos recursos se vuelve una exigencia para los futuros docentes. Alicia, por ejemplo, suele solicitar en la planificación didáctica por lo menos una sesión para cada semana de práctica en donde integren el uso de los recursos tecnológicos para la

enseñanza. Éste además es un tema de análisis dentro del curso y está considerado en el plan de trabajo de la maestra (ver anexo 8) En el tercer bloque denominado: *Análisis de las experiencias obtenidas durante las jornadas de observación y práctica*, integra como segundo tema “Los cambios en el rol docente con el uso de tecnologías” y lo reafirma en el bloque IV titulado: “*Logros y retos en el desempeño docente*”, con el tema: “*Grandes desafíos frente a la tecnología*”.

Sin embargo, esta petición no resulta extraña para los normalistas en la medida que es un recurso didáctico común en su especialidad. En el currículo de la escuela normal, en el campo de formación específica, se contempla la asignatura de Tecnología y Didáctica de las Matemáticas.

En la planificación de las secuencias didácticas de los estudiantes, suelen identificarse que éstos integran actividades con el uso de recursos tecnológicos que van desde softwares educativos más complejos hasta el uso de la calculadora como una herramienta importante en el trabajo matemático. Después de las jornadas de práctica desarrolladas en la escuela secundaria y atendiendo a los temas incluidos en su plan de trabajo, la maestra recupera la experiencia de los normalistas con el manejo de estos recursos en el aula con el propósito de analizar los resultados obtenidos y los problemas que enfrentaron con los adolescentes.

La maestra manifiesta su preocupación por que el uso de tecnologías, si bien demanda instrucciones claras sobre cómo van a realizar las actividades los adolescentes, lo cierto es que encontró como una debilidad en algunos de los normalistas la tendencia a ser demasiado directivos, limitando la posibilidad de que los jóvenes de secundaria experimentaran con los programas de cómputo. Esta situación se identificó en el análisis de algunos registros de clase en donde algunos estudiantes reconocían caer en este error debido a que no dominaban ampliamente el software debido a las condiciones de infraestructura de las escuelas, esto se convertía en un obstáculo en el logro de los propósitos de

aprendizaje, a los que se sumaban las diferencias notables entre los adolescentes con el manejo de las tecnologías.

Estas problemáticas que se ponen sobre la mesa de discusión son motivo para que Alicia aliente a los normalistas a continuar incorporando el uso de las Tecnologías bajo el argumento de que este tipo de dificultades siempre se encontrarán en la práctica, pero que se convierten en oportunidades de aprendizaje para los adolescentes, en tanto que les permiten proponer zonas de desarrollo próximo<sup>30</sup>

Mtra: “[...] lo que necesitamos saber es identificar las líneas más o menos que los grupos tienen, hay niños que requieren una aproximación más rápida que otros, entonces qué necesitamos hacer con esos niños, pues a esos niños hay que sentarlos con otros y estos otros [...] al ponerlos con su amiguito les permite tener un momento metacognitivo muy importante, que es esto de lo metacognitivo, o sea tener una claridad de que esto que está sucediendo, es decir al momento de explicar ellos tienen una claridad de qué está pasando, sin hacerlos avanzar al siguiente nivel de conocimientos, o sea no tenemos que darles más a esos niños, sino dejarlos en el mismo nivel y ellos irán avanzando” (DC-MA- 05-junio-2012).

Esta situación es un parteaguas para Alicia, pues a raíz de este problema enfrentado explica a los normalistas la importancia de permitir la interacción de los adolescentes con la tecnología. Reconoce que en su papel como docentes en formación, siempre enfrentarán limitaciones con el tiempo pues éste está supeditado a las jornadas de práctica, lo que les reduce su margen de actuación para explorar con mayor detalle el software educativo.

---

<sup>30</sup> La Zona de Desarrollo Próximo es un término acuñado por Vigotsky en 1934 con el cual explica que existe un límite inferior de aprendizaje que el alumno logra de forma independiente y sin ayuda, mientras que existe un límite superior al que accede de forma progresiva con la ayuda de un docente o compañero más avanzado (Díaz-Barriga y Hernández, 1999).



Para reforzar el tema de las tecnologías como recurso en el aula, Alicia les comenta a los estudiantes que no sólo pueden trabajar con programas computacionales sino también con herramientas básicas como la calculadora o incluso el celular. Con el propósito de hacer un ejercicio demostrativo sobre este aspecto, les pide tomar su teléfono para trabajar algunos contenidos matemáticos con esta herramienta. En el siguiente registro se hace explícita la forma en que Alicia promueve de manera concreta el uso de los recursos tecnológicos para la enseñanza de la asignatura.

Mtra: Entonces van a sacar sus celulares y van a enseñarnos una función del celular pero no con esta idea de que digan préndelo, apágalo, porque los celulares son una herramienta matemática ¿no? Vayan a la función de convertidor y van a encontrar diferentes tipos que los lleva a realizar por lo menos ocho ecuaciones lineales. Se trata de sacar la función o la regla de correspondencia de los datos que estamos convirtiendo. Van a generar una tabla y regla de correspondencia

Anota en el pizarrón:

- Elijan una conversión
  1. Generar tabla
  2. Obtener una regla de correspondencia
    - a) Millas – Km
    - b) Masa – Masa (inglés internacional)
    - c) Días – minutos
    - d) Metros – pies  $1m=3.2004 \text{ pie}$   $f(x)=3.2808 < X$

Ma: Necesito saber qué generaron los controladores

Los alumnos comienzan a realizar la actividad, algunos más avanzados en el manejo de estas herramientas socializan su experiencia a los menos experimentados, después de comentar los resultados Alicia les explica a los estudiantes que para trabajar con la tecnología deben considerar tres elementos a saber:

- 1) Explorar lo que tienen.
- 2) Plantear el proyecto o la consigna que debe ser muy clara.
- 3) La socialización.

La clase continúa y los alumnos plantean sus dudas sobre el uso de estos recursos en el aula, particularmente sobre las instrucciones que deben dar a los adolescentes. Algunos manifiestan su preocupación por que éstos puedan equivocarse si sólo les indican la instrucción y los dejan resolver solos el problema. Alicia responde lo siguiente:

Mtra: La idea es no evitar el error, no prever el error, eso es lo que quiero, es la filosofía de clase,

Aa: Entonces es que aprendan por ensayo y error,

Mtra: No, lo importante es aprender del error,

Ao: Entonces si tengo muchos errores, ¿cómo atender tantos errores?, ¿tanta diversidad de errores?

Mtra: Esto es la pedagogía del error, la idea es empujar al error para que en la socialización se confronten y vean si están bien o no y porqué están bien o no” (DC-MA-05-junio-2012).

El análisis permite comprender que la maestra, además de promover en los normalistas el uso de recursos tecnológicos, lleva a un escenario concreto en donde los alumnos hagan uso de herramientas básicas para que clarifiquen cómo pueden trabajarla en el salón de clases con los adolescentes. En este proceso va argumentando pedagógicamente la metodología a seguir y pone al descubierto sus saberes teóricos sobre el aprendizaje. Los estudios de maestría fueron un referente importante que Alicia valora en su proceso de formación, pues reconoce la fuerte influencia recibida por parte de su asesora de tesis para estudiar e indagar con mayor profundidad sobre el enfoque constructivista que ahora recupera para trasladarlo al campo de la formación de docentes.

Cabe señalar que la implementación de diversos recursos didácticos para la enseñanza surge también con la corriente de la tecnología educativa, con el

propósito de que el profesor incorpore a su práctica “Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al más elemental” (Cabrero, 2006, p. 25) para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Pensamiento que se ha ido extendiendo con el tiempo aunque con una mirada distinta, en tanto que el recurso en sí mismo no genera el aprendizaje, sino es un apoyo del cual el docente se vale para acompañar su práctica docente y poner al alumno en contacto con el conocimiento que se va a adquirir. Particularmente, el tema de las TIC ha cobrado mayor fuerza en las últimas décadas para responder a las demandas actuales de la sociedad del conocimiento en donde éstas son un recurso indispensable en cualquier ámbito.

Parte de la génesis de los saberes docentes sobre el manejo de las tecnologías para el aprendizaje de las matemáticas suelen estar asociados con la formación profesional de Alicia en la universidad, en donde reconoce que dentro de la carrera de física era común el uso de computadoras, calculadoras y otros recursos para el aprendizaje de la disciplina, de esta manera cuando llega a la ENSM y se inicia en el campo de la formación de docentes. Estos referentes le permitieron colocarse en ciertos espacios curriculares como la asignatura denominada Computación aplicada a la educación. Sin embargo, el trabajo mismo la llevó a incorporarse a otros espacios de actualización en donde adquirió nuevas herramientas que subsanaban aquellos aspectos que la formación profesional no le había dado.

Estos procesos fueron un parteaguas para la maestra pues a través de ellos adquirió los elementos didácticos que le hacían falta. Por ejemplo, cursos como el de didáctica de las nuevas tecnologías fueron espacios a través de los cuales logra aprender nuevos conocimientos, desarrollar otras habilidades, pero también reforzar los adquiridos previamente, pero ahora con un énfasis del uso de estos recursos en la formación de maestros.

Junto a estos procesos de formación, se incorporaron también otras experiencias de aprendizaje obtenidas de la interacción con otros colegas de la escuela normal.

Para Alicia, buscar el apoyo de colegas expertos en el manejo de recursos tecnológicos en el aula, le permitió ir adquiriendo otras bases para configurar sus saberes docentes en torno al uso de éstos en la enseñanza.

Promover esta idea en los estudiantes, no sólo está relacionada con la trayectoria de la maestra, sino con las propias demandas que las políticas educativas hacen al trabajo docente y que se trasladan a la escuela secundaria como un requisito para el maestro. Desde los años 90 del siglo pasado, se comenzaron a implementar programas de apoyo a la educación a través de la incorporación de diversos recursos tecnológicos, impulsados por la Secretaría de Educación Pública y auspiciados también por otros organismos e instituciones nacionales e internacionales. Dentro de estos programas se encuentran la Red Satelital de Televisión Educativa conocida como EDUSAT impulsada a finales de los años 1994 y 1995, la creación de la Videoteca Nacional Educativa con impacto en todos los niveles educativos del país, la incorporación de videotecas escolares en las escuelas secundarias, la instalación de la Red Escolar de Informática Educativa en las escuelas de educación básica y normal y, en 1999, la creación del proyecto Secundarias para el siglo XXI (Ávila, 2003).

La evolución de los recursos tecnológicos en el marco de una sociedad del conocimiento han puesto no sólo a los docentes de secundaria en la necesidad de prepararse para el uso de éstos en el proceso de enseñanza, sino también a los formadores que además se traslada en términos de competencias a desarrollar en el currículo de la educación básica, pero también se comienza a incorporar en la nueva currícula de la educación normal para la formación de docentes de educación preescolar y primaria.

De esta manera, la configuración de los saberes para el manejo de la tecnología si bien tienen un origen tanto en la formación profesional, éstos se van reconfigurando en la medida en que deben situarlos en el contexto de la formación de profesores y su próxima incorporación profesional a la escuela secundaria.

En este capítulo se analizó los saberes que ponen en juego los formadores para acompañar a los estudiantes en su preparación para la docencia. El análisis de las descripciones aquí presentadas permiten develar la complejidad que encierra el trabajo cotidiano, preparar al normalista para desempeñar la práctica docente rebasa las demandas curriculares y obliga a los formadores a movilizar de manera constante su “caja de herramientas” (Mercado, 2013), la cual integra, entre otros elementos, un conjunto de saberes que se objetivan en las acciones cotidianas para atender las demandas en la formación para la docencia en la escuela secundaria.

Los saberes disciplinares, pedagógico-didácticos, curriculares, experienciales sobre la formación de docentes, suelen ser sólo algunos de los saberes que las maestras ponen en juego, los cuales se van alimentando constantemente desde diversos referentes que llegan a ellas por diferentes vías.

La interacción cotidiana en diversos espacios, con diferentes sujetos, con nuevas producciones académicas, etc., hace que esto suceda. Esto lleva a comprender que los saberes no son estáticos y por lo tanto están en movimiento, si bien algunos se van consolidando, otros se van resignificando o ajustando a los requerimientos de una realidad que también cambia constantemente.

Al ser OPD una asignatura destinada a formar para la enseñanza, las maestras se ocupan de ofrecerle al estudiante las herramientas necesarias para poder enfrentar esta tarea. No es coincidente entonces, observar que concentran sus esfuerzos para que los normalistas dominen el conocimiento disciplinar, planifiquen su trabajo docente, conozcan y apliquen los enfoques didácticos, manejen un conjunto de estrategias y técnicas didácticas, dominen los recursos tecnológicos, etc. Estas exigencias concentran tres elementos sobre el trabajo docente que se logran identificar a través del análisis realizado en este capítulo. El maestro debe:

1. Saber lo que va a enseñar.
2. Saber cómo va a enseñar.

### 3. Querer enseñar.

Lo anterior explica la mirada puesta en trabajar estos elementos durante las diferentes clases. En este sentido, la preocupación que une el trabajo de las formadoras está asociada con ofrecerle al normalista un piso de estabilidad que le permita enfrentar la incertidumbre de un escenario complejo. Brindar esta oportunidad al estudiante es un plus que tiene el formador de OPD pues es ahí donde se validan y adquieren significado sus conocimientos, saberes y experiencias y le apuestan a que el estudiante se atreva a poner en juego también todas las posibilidades didácticas que les ofrecen.

El énfasis que cada una de las formadoras hace en su trabajo docente, está vinculado con los saberes que domina y a la vez le brindan un piso de estabilidad; como el dominio de la disciplina y las técnicas de enseñanza en el caso de Raquel; el manejo del enfoque didáctico y el uso de recursos tecnológicos en el caso de Alicia o bien, concentrarse con mayor peso en el contenido disciplinar como sucede con Berenice.

Lo anterior permite explicar que detrás de algunas exigencias o recomendaciones que hacen a los estudiantes para la enseñanza, también se encuentran un conjunto de saberes consolidados por los formadores y no les representan una dificultad para socializarlos con los estudiantes.

Sobre esta idea, fue relevante en este capítulo identificar parte de los referentes que recuperan en su trabajo cotidiano y que van abonando información al proceso de configuración de los saberes docentes los cuales se van consolidando o resignificando con el tiempo. La complejidad de la tarea docente demanda concentrar los esfuerzos necesarios para desempeñarse como formador y a su vez, brindarle al normalista los recursos necesarios para que conforme también su propia “caja de herramientas”. Dentro de estos referentes se encuentran:

### **a) El referente profesional**

Debido a que no existe una carrera profesional que oferte una preparación académica como formador de docentes, la formación profesional previa es un referente valioso para los docentes que se incorporan a este nuevo campo y que los acompaña durante todo su trayecto como formador en la escuela normal. Esta formación sienta las bases para la adquisición de conocimientos, habilidades y valores sobre el campo de la especialidad a la que se incorporan, sin embargo se va alimentando, fortaleciendo y actualizando en la medida en que entra en contacto con otros espacios formativos sean cursos, talleres, posgrados o incluso a través de la búsqueda y estudio autónomo con nuevas fuentes de información.

Estos referentes son movilizados por los formadores de manera constante, en tanto que su labor les demanda ponerlos en juego para orientar a los estudiantes en los contenidos disciplinarios que habrán de enseñar en la escuela secundaria, valorar si eso que saben sus alumnos es adecuado o es lo suficientemente sólido para impartir una clase a los adolescentes. Éstos mismos no sólo se reducen un conocimiento de la disciplina, sino también a un conocimiento de tipo pedagógico, psicológico, procedimental, etc. que como se mencionó anteriormente se adquiere en la formación profesional o en estudios posteriores como en el caso de Alicia quien recupera su formación profesional y continua para orientar a los estudiantes en el manejo de recursos tecnológicos para la enseñanza de las matemáticas y para el trabajo por problemas como modalidad didáctica. O bien Raquel a quien la formación normalista le sienta las bases para comprender y orientar el trabajo pedagógico que realizarán los estudiantes en la escuela secundaria, la elaboración de planificaciones o el conocimiento de técnicas de enseñanza, por citar algunos ejemplos.

Cabe señalar entonces, que la necesidad de alimentar la formación profesional surge de las propias demandas de la práctica cotidiana, las cuales les requiere incorporar nuevos discursos teóricos que respondan a los cambios curriculares que se dan no sólo en el campo de la formación de docentes, sino también de la

escuela secundaria. La formación autónoma es una alternativa que está presente de manera constante en el trabajo de las formadoras, pues ésta les permite incorporar en el trabajo diario nuevas referencias bibliográficas que enriquezcan la formación de los estudiantes, pero también el abordaje de ciertos contenidos que se establecen en los programas de OPD.

### **b) El referente contextual**

La vinculación obligada de la escuela normal con la escuela secundaria en el marco de la asignatura de OPD, requiere a las formadoras adentrarse al conocimiento del contexto de ésta última, como un referente que está presente en muchas de las decisiones que toman para orientar su trabajo docente. Por lo tanto, lo que planifican, hacen, promueven y evalúan en el curso está pensado en la manera en que los estudiantes logren atender las demandas de ese contexto. Las características de las secundarias de práctica, de los adolescentes que acuden a ellas, las demandas de los directivos, de los tutores, los encargos y recomendaciones hechas para aceptar a los normalistas, son referentes importantes que justifican las estrategias que las formadoras despliegan para anticiparse a los posibles problemas o tensiones que emerjan de la relación que establecerán con la escuela secundaria.

### **c) El referente experiencial**

Las experiencias derivadas de la relación que los formadores establecen con las escuelas secundarias de práctica son un referente importante para justificar y validar las peticiones de carácter pedagógico-didáctico, conductual, disciplinar, etc. que hacen las formadoras a los normalistas para su futura actuación docente. Estas experiencias se complementan con otras obtenidas no sólo en su trabajo cotidiano en la escuela normal, sino también en otros niveles educativos. Este referente guarda una estrecha relación con el anterior (contextual), de tal manera que los saberes derivados de estas experiencias se traducen en una serie de ejemplos que les permiten a las formadoras persuadir al futuro profesor y asumir



que los consejos que les brindan, en tanto que se desprenden de eventos reales, vivido, deben considerarlos en su trabajo docente.

Estos ejemplos, que dan cuenta de resultados favorables o desfavorables, adquieren un valor prescriptivo y por lo tanto son el argumento que sustenta el discurso del formador a través del cual demuestra al normalista que los requisitos, enfoques, estrategias, técnicas, recursos y prácticas que promueven, son válidos pues están comprobados en la práctica.

#### **d) El referente curricular**

Como se abordaba en los apartados anteriores, el vínculo entre la escuela normal y la escuela secundaria, dada la naturaleza de la asignatura de OPD, requiere en el formador un conocimiento de ambos currícula. La tarea de orientar a los estudiantes en la planificación de secuencias didácticas, no puede darse en el vacío, sino que implica un conocimiento más amplio sobre los contenidos, propósitos, enfoques didácticos, etc., que están prescritos en el plan y los programas de estudio de la escuela secundaria, pero también de la escuela normal, dado que el trabajo que se desarrolla en la asignatura de OPD, no sólo atiende a la demanda de preparar para la práctica, sino de una formación mucho más amplia, en la cual, la observación y la práctica sólo son dispositivos que abonan elementos a ese entramado que se vuelve cada vez más complejo.

#### **e) Los significados sobre la formación de docentes**

Los significados construidos sobre la formación de docentes es un referente importante en la medida que representan rasgos de la cultura escolar (Julia, 1995) que prevalecen en la escuela normal y que es adquirida a través de diferentes vías, una de ellas es la interexperiencia (Honoré, 1980). El acompañamiento que solicita Berenice a sus colegas es un ejemplo de este proceso en donde comienza a significar y a hacer familiar un lenguaje que en inicio le era ajeno; la observación de la práctica y el diálogo con sus compañeras docentes son los caminos que le permiten encontrarle sentido a su labor formativa.

La socialización de los saberes se da en el plano de lo dialógico y de la interacción que se establece en términos de observar lo que hace y lo que dice el otro (el otro-formador), lo que requisita, como los formatos de planificación que retoma de la maestra Alba, la elaboración de los organizadores de información, las guías de observación para evaluar la práctica, la manera cómo Alba aborda los teorías constructivistas con su grupo, etc.

El acompañamiento ha sido una fuerte importante para entender el entramado de significados que se comparten en la formación de docentes, particularmente para quienes su origen es universitario; no obstante, dado que la interacción implica intersubjetividad, hay un intercambio de ida y vuelta que no se acaba y que constantemente reconfigura algunos de los significados construidos, pero otros se conservan. Este proceso cumple también una función formativa importante para el docente de la escuela normal, que le permite alcanzar la diferenciación (Honoré, 1980) y establecer una relación con el otro, identificarse con él, pero también distanciarse, construirse y reconstruirse cómo formador.

Los significados que emergen de estos procesos están presentes en las prácticas y los discursos de los formadores, que permite comprender que ante una tarea en común en un espacio curricular como es OPD, cada uno tiene un sello distintivo que marca su hacer cotidiano en la formación de docentes de secundaria.

#### **f) El referente histórico**

Finalmente identificamos que existen referentes históricos que van aportando elementos en las prácticas de los formadores entre los que se encuentran el desarrollo mismo de las ciencias de la educación, los antecedentes históricos de la escuela normal, las nociones de formación que van cambiando o evolucionando con el tiempo, etc., pero también van dejando huellas, tanto en el discurso como en la práctica de los formadores y aunque van presentando cambios hay indicios que permiten rastrear su origen.

Este conjunto de referentes no actúan por separado, están presentes en cada una de las decisiones que toman los formadores en el trabajo cotidiano y les permiten interpretar, reinterpretar y atender las distintas demandas en el proceso de formación de docentes para la escuela secundaria. Asimismo cumplen la función de alimentar los procesos de configuración, resignificación y validación de los saberes docentes.

## CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo la intención de abordar los saberes de los formadores de profesores de secundaria con el propósito de analizar y comprender el proceso a través del cual estos sujetos construyen un tipo de conocimiento que les permite orientar su trabajo cotidiano. Para el desarrollo de la investigación, centramos la mirada en los docentes que atienden las asignaturas de OPD en la ENSM.

La llegada de los formadores a la escuela normal no ocurre de manera planeada, regularmente se da de manera fortuita, por lo tanto, se conjuntan una serie de perfiles con distintas miradas en torno a la labor que desempeñarán en esta institución. Durante su permanencia viven procesos de aprendizaje importantes que los llevan a comprender de qué se trata esta nueva tarea de formar docentes para la escuela secundaria.

A partir del trabajo analítico realizado, se fueron develando parte de estos procesos de aprendizaje, muchos de los cuales suceden en el trabajo cotidiano, pues las demandas que emergen se convierten en preocupaciones que los mueven a buscar aquello que les hace falta para desempeñar su labor. En los capítulos anteriores se analizaba que el cambio de una asignatura a otra puede colocar a los formadores en un piso de inestabilidad que apresura la búsqueda de otros referentes que les posibiliten enfrentar las nuevas demandas. La angustia como menciona Honoré (1980) mueve al sujeto a formarse.

Uno de los problemas que se enfrentan en la escuela normal es suponer que las decisiones que deben tomarse para la asignación de los espacios curriculares deben darse de manera vertical, como sucede en OPD, lo cual pone al descubierto parte de la cultura escolar en donde las relaciones de poder se hacen presentes en la toma de decisiones, favoreciendo a algunos docentes de manera continua con espacios en los cuales se van consolidando a través de los años, pero dejando sin margen de decisión a otros que no cuentan con las condiciones de seguridad laboral para negarse a desarrollar esa tarea. La capacitación para

los formadores que atienden estos espacios es ausente, por lo tanto enfrentan su labor con lo que poseen y va construyendo en el camino.

En este sentido, OPD es una asignatura en la cual los docentes, viven al igual que sus alumnos, procesos formativos importantes. Especialmente porque tienen la encomienda de desempeñar una serie de funciones que rebasan la enseñanza de un contenido científico y ponen sobre la mesa aquellos aspectos que son necesarios para la docencia en un escenario concreto: la escuela secundaria.

Conducir OPD los lleva a colocarse frente a un espejo en el cual reflejan lo que son y saben en el campo de la docencia, pero también lo que en ocasiones desean ser y saber cómo docente. Este espacio les permite experimentar una formación que por ejemplo los universitarios no vivieron.

En este sentido, la labor del formador se torna mucho más compleja, pues las dudas que emergen colocan en el centro varios planteamientos sobre qué debe saber un maestro de secundaria. En la búsqueda de respuestas e incluso certezas que le permita sostener su trabajo docente, recurre a movilizar todos los referentes para encontrar cierto piso de estabilidad en lo que hace. En ese proceso va configurando una serie de saberes que le permiten encontrarle sentido a cada una de sus acciones. Diversos son los eventos formativos por lo que pasan pero cada uno de ellos les aporta información valiosa para conformarse como formadores de profesores de secundaria.

Sobre esta idea, Mercado (2002) sostiene que los saberes docentes se construyen en el trabajo cotidiano como resultado de la experiencia del profesor a lo largo de su trayectoria profesional, sin embargo, como se analizaba en esta investigación, al formador nadie lo preparó para esta función, algunos no contaban con experiencia docente. En comparación con otros niveles educativos, quienes no estudiaron para ejercer la profesión, tienen ciertas ideas sobre la enseñanza construidas desde su trayectoria académica las cuales les permiten iniciarse en este campo. En el caso de los sujetos de este estudio, esta idea puede verse

limitada cuando lo que está en el centro no es sólo la enseñanza, sino la formación para ejercerla.

Los formadores de origen universitario por ejemplo, suelen interpretar que su labor en la escuela normal consistiría en enseñar contenidos de la disciplina en la que se formaron. De tal forma que los referentes obtenidos en los estudios profesionales, son una base importante para comenzar su labor, sin embargo la interacción cotidiana les permite comenzar a escudriñar los significados que encierra la formación de docentes y darse cuenta que la labor que desempeñan es mucho más compleja de lo imaginado. Los procesos intersubjetivos son una vía a través de la cual se apropian de estos significados. La llegada a asignaturas que requieren vincular a los normalistas con su futuro campo laboral los coloca en un escenario aún más complejo y buscan por diferentes vías, subsanar las ausencias que enfrentan en esta nueva tarea.

A través de esta investigación se develó que estos docentes suelen solicitar el apoyo de otros colegas de extracción normalista con varios propósitos: algunos de ellos, ligados a la comprensión del nuevo escenario profesional y de las tramas que se tejen dentro de la cultura escolar y otros más específicos, vinculados con cuestiones concretas del hacer cotidiano; por ejemplo buscan el acompañamiento pedagógico de quienes consideran más experimentados para saber cómo acercar al futuro profesor al campo laboral, qué requisitos deben solicitarse para la práctica, cuáles son los formatos de planificación didáctica más idóneos, qué tipo de lecturas implementar en el curso, etc.

La interexperiencia juega aquí un papel importante pues es la base de muchos de los saberes que construyen acerca de la formación de docentes de secundaria. Algunos de estos saberes se van resignificando con el tiempo como resultado de la propia experiencia, de la incursión en nuevos procesos de formación (sean éstos formales e informales, autónomos o heterónomos, Lozano, 2013), de los propios cambios curriculares; pero otros se van consolidando, particularmente los que tienen que ver con la práctica en la escuela secundaria pues saben que hay

cosas que deben prever o anticipar, como aquellas que no pueden dejar de requerir a los normalistas (el uniforme, la planificación, etc.).

En este sentido, la llegada de estos formadores tanto a la escuela normal como a las asignaturas del área de acercamiento a la práctica, es un evento formativo valioso dentro de su trayectoria profesional pues reconocen que les provoca la necesidad de seguir aprendiendo, de construir y consolidar saberes pedagógicos, pero también de configurar otros sobre la práctica y la escuela secundaria, los cuales se alimentan de las distintas experiencias que viven cotidianamente con los normalistas quienes son un fuente importante de información sobre lo que ocurre en ese nivel en el cual a veces tampoco habían incursionado.

Para los formadores de extracción normalista el saber pedagógico en inicio, no se coloca en el centro de su preocupación para orientar el trabajo docente, la formación recibida en la escuela normal y su experiencia en otros niveles educativos, en especial en la escuela secundaria, son la base para orientar a los estudiantes en su proceso de formación para la docencia, particularmente en aquellos aspectos didácticos y contextuales que deben de atenderse para trabajar con un grupo de secundaria. Por lo tanto no les resulta difícil sugerir e incluso convencer a los normalistas sobre la importancia de la planificación, del diseño de estrategias y técnicas para la enseñanza, de la evaluación de los aprendizajes, sobre cómo atender y enfrentar los problemas específicos que puedan surgir dentro del salón de clases, etc.; los resultados favorables obtenidos durante su trabajo docente son el argumento que valida su experiencia y su discurso.

No obstante, el tema de la formación de docentes resulta también complejo para ellos, pues si bien hay referentes pedagógicos y sobre su propia formación profesional que los guían, lo cierto es que existen otras demandas curriculares que deben atender, como formar para la reflexión de la práctica. En este sentido, al igual que el universitario, también viven momentos de tensión que la experiencia por sí sola no resuelve. El trabajo cotidiano los lleva a repensar sobre lo que les hace falta para atender las demandas institucionales que provienen de la normal y

la escuela secundaria, aunado a las propias de los estudiantes cuando enfrentan sus prácticas profesionales. En estas mediaciones los formadores se ven en la necesidad de revisar constantemente su “caja de herramientas” (Mercado, 2013) para valorar los elementos que requieren para atender las dificultades del trabajo docente.

Alcanzar estos procesos de reflexión no es una tarea fácil para ninguno de los formadores cómo se analizó en este estudio, fueron varios los eventos por los cuales pasan y les permiten comprender poco a poco este mundo de la formación de docentes de secundaria. En este sentido, si bien hay procesos de aprendizaje previos con los cuales se inician, lo cierto es que los problemas cotidianos que emergen de la práctica los llevan a recapitalizar esos aprendizajes y buscar nuevos referentes que les permita enfrentarlos.

El saber docente integra ese conjunto de referentes (algunos científicos, otros experienciales, contextuales, históricos o incluso derivados de las propias creencias del sujeto, etc.) que el formador va asociando con el propósito de darle sentido a su profesión. Éstos no tienen un carácter utilitario, pensar de esta manera implicaría colocar el trabajo docente desde una mirada lineal que sólo requiere de saber el cómo o de dominar la técnica de la enseñanza para poder transmitirla al otro que se está formando en este campo.

Los formadores saben que requieren de elementos que les permitan sustentar su propia práctica, sus discursos, sus recomendaciones, sus exigencias, etc. En palabras de Mercado (2013) “se trata de sus propios conocimientos y saberes para su docencia como responsables de una asignatura o materia – en este caso de OPD – y la manera en que los utilizan para la formación de un profesor que tendrá que poner en juego también los suyos” (pp. 68-69)

Este estudio también permitió identificar que no puede desligarse el trabajo del formador de su carácter humano, de sus angustias, sus miedos, sus preocupaciones, sus trayectorias, pues éstas aparecen constantemente en lo que hace cotidianamente y permiten interpretar algunas de las decisiones que toman



para orientar sus asignaturas. Es decir, buscan mediar entre las exigencias curriculares y los propios saberes que han consolidado durante su trayectoria y experiencia profesional para buscar un piso de estabilidad que aminore un poco la tarea.

Esto se pudo observar cuando las formadoras ponen cierto énfasis en algún aspecto dentro de la asignatura de OPD, por ejemplo cuando Berenice reorienta de manera constante su trabajo hacia la revisión de los contenidos disciplinares. Su formación universitaria le permite sentirse segura en este campo, por lo que aquellos saberes pedagógicos que no logra aún consolidar los subsana con el apoyo de sus colegas y se coloca en un proceso de aprendizaje permanente de quienes considera más experimentados.

Alicia centra su atención tanto en el enfoque didáctico de la asignatura como en promover la reflexión de la práctica en sus estudiantes, lo cual no es fortuito, sino resultado de las construcciones teórico-metodológicas realizadas sobre estos temas a través del trabajo de investigación en el que se ha ocupado en los últimos años. O bien Raquel, quien se ocupa de brindarle al estudiante una serie de herramientas didácticas para la enseñanza, lo cual se explica desde su formación pedagógica con una fuerte influencia de la tecnología educativa.

En este sentido, en el trabajo cotidiano de los formadores, existen acciones que ponen en juego los saberes configurados y consolidados a través del tiempo, los cuales no sólo les permiten enfrentarlo, si no también les proporcionan cierto piso de estabilidad y develan parte de su experiencia, su trayectoria (académica, personal y profesional). Sin embargo, no son inamovibles o estáticos pues se ponen constantemente a prueba para desafiar los obstáculos y valorar su pertinencia en el campo de la formación de docentes. Es en la práctica donde adquieren sentido y significado para los sujetos, es ahí donde se objetivan pero también donde se construyen, se resignifican o se validan.

En este sentido, la experiencia juega una función interpretativa en el hacer docente y permite que las demandas curriculares, puedan ser ajustadas a los

contextos, es de alguna manera el lente con el que el maestro mira lo que es prioritario para la formación de profesores de secundaria pues integra un conjunto de conocimientos que permiten definir qué puede o no funcionar en la práctica.

Es un referente que le proporciona al formador un conocimiento del contexto de actuación, tanto de la escuela normal como de la secundaria, el cual se complementa con otros de carácter teóricos a través del estudio de textos que se ocupan de estudiarlos. Pensar la formación sin el componente contextual es casi imposible en los espacios de OPD, muchas de las estrategias que implementan los docentes están pensadas en atender las demandas que se viven cotidianamente en ese nivel, como se pudo observar en el trabajo que desarrollan las maestras que participaron en este estudio. La interacción que los formadores establecen cotidianamente con los profesores de secundaria, las autoridades, los adolescentes, son la fuente que proporciona la información necesaria para que esto suceda y la cual se complementa con la propia que obtienen de los estudiantes normalistas e incluso los colegas de la escuela normal.

Esta interacción que entabla el formador con otros sujetos en diferentes contextos le permite alimentar los saberes docentes que configura para ejercer su profesión. La interexperiencia como resultado de esa interacción, sale nuevamente a la luz como un componente valioso en los significados que se construyen personal y colectivamente en torno a la formación de docentes, pero además le otorgan un valor social a los saberes que emergen de esas relaciones, pues encierran una serie de significados que dan cuenta de la cultura escolar, de los rasgos históricos que van surgiendo y que desean ser conservados porque son rasgos identitarios que se niegan a ser borrados, pues les dan ese sentido de pertenencia. En palabras de Carr y Kemmis (1998, en Salgueiro, 1999):

“Llegar a significar algo no se produce en un vacío, sino que es un proceso que tiene lugar en la historia y a través de ella, aunque sólo se trate de la historia de un grupo reducido o de un breve intervalo de tiempo. El entendimiento de cualquier actividad humana de una cierta trascendencia

general requiere que la veamos dentro de un marco histórico y social” (p. 263).

En este sentido, en este proceso de configuración del saber docente, también emerge un componente político dentro de las tramas cotidianas de interacción y que posicionan al sujeto en un lugar desde el cual mira las reformas curriculares, el trabajo docente y desde ahí las interpreta, las resignifica y construye sus propias maneras de hacer su docencia y define las intencionalidades de la misma.

Estos diferentes tipos de referentes dan cuenta de que la configuración de saberes docentes no es una mera construcción cognitiva, sino que es resultado de una construcción social en la que intervienen múltiples factores que alimentan la formación del propio formador y hacen que resignifiquen de manera constante su trabajo, pero también les permite decidir en torno a aquellos aspectos que deben ser conservados pues consideran que siguen siendo relevantes para la profesión docente a pesar de los años y los cambios curriculares.

De esta manera, los saberes docentes que configuran los formadores sobre y para la formación de profesores de secundaria, responden a diferentes necesidades que enfrentan cotidianamente y que los colocan de manera constante como sujetos a saber. Como se mencionó, el trabajo cotidiano les permite evaluar sus propios saberes, validar algunos y reconstituir otros.

Los saberes docentes entonces pueden pasar por tres niveles: de configuración, de validación o consolidación y de reconfiguración. El primer nivel sucede cuando el profesor construye por diferentes vías los saberes y conocimientos que necesita para desempeñar su profesión, pero en el ejercicio de la misma los puede ir resignificando o validando en la medida en que dan respuesta a las demandas que emergen del trabajo docente; por lo tanto no es que se construyan de forma lineal, sino que pueden darse de manera paralela; la complejidad de la profesión va marcando las pautas para que esta dinámica se dé.

Dentro de los saberes que se lograron reconstruir analíticamente en este trabajo, podemos agruparlos en cinco tipos: los de la práctica, los pedagógico-didácticos, los disciplinares, los curriculares, los referentes al campo de la formación de profesores y a la escuela secundaria. Cada uno de ellos se va objetivando en el trabajo que realizan a través de las estrategias que implementan para que los estudiantes normalistas: se preparen para las jornadas de práctica, atiendan los posibles escenarios que pueden encontrar en la escuela secundaria, diseñen las estrategias didácticas más acordes a las características de los adolescentes, pero también respondan a las necesidades del contexto y de los propios enfoques didácticos establecidos en los planes y programas de estudio de secundaria, seleccionen los recursos didácticos más adecuados para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflexiones sobre su trabajo docente, etc.

De esta manera, gran parte de los saberes que construían las docentes del estudio, se vinculaban con la manera en cómo acompañar al estudiante en su futura actuación en la escuela secundaria y las dificultades que podían enfrentar en este proceso, como el dominio del contenido disciplinar, el manejo del grupo de secundaria, la aplicación de las actividades didácticas, por mencionar algunas. En este sentido, se veían en la necesidad de hacer las adecuaciones que consideraban pertinentes a los programas de las asignaturas de OPD, de incorporar textos complementarios para su lectura, de marcar ciertos tiempos y ritmos del curso para que los estudiantes planificaran su trabajo docente, de promover un trabajo en equipo, de ensayar previamente la práctica, etc.

La investigación indudablemente, no agota el análisis de los saberes docentes, aún queda mucho por indagar en torno a la particularidad de cada una de las especialidades que se ofertan en las escuelas normales para formar profesores de secundaria pues cada una tiene también su propio lenguaje, cultura, historia, tradiciones en torno a la formación de un docente de Español, Matemáticas, Física, Química, etc.

Se considera también relevante profundizar en la manera en cómo un profesor normalista o universitario se va configurando como formador de docentes, cómo logra incorporarse a una nueva cultura profesional, cómo se arroja de nuevos lenguajes y se identifica con una comunidad que pudo ser ajena pero que de manera coyuntural ahora le permite desarrollarse profesionalmente.

Es importante, seguir documentando el tema de la configuración de saberes docentes en otras escuelas normales que permitan identificar aquello que las hace comunes en la formación de profesores para la educación básica, pero también aquello que devela la identidad de cada una de ellas.

La manera en cómo se socializan los saberes docentes a través de la formación inicial en la escuela normal, es otra veta que se abre en la medida en que permite documentar mucho de lo que los egresados reproducen o resignifican en su trabajo profesional.

Los resultados de esta investigación nos lleva a preguntarnos: cuáles son las políticas de formación de docentes que deben implementarse para fortalecer este campo, cómo apuntalar a las escuelas normales que han sido fuertemente cuestionadas en los últimos años, pero tampoco se les ha brindado el apoyo suficiente para su mejora. Poco se ha indagado sobre ellas, sus necesidades y sus actores.

La realización de esta investigación fue un proceso de formación importante, en tanto que implicó romper con varias lógicas en la construcción del conocimiento, tener una mayor vigilancia epistemológica en el proceso de análisis del material empírico, transitar en ocasiones de una mirada prescriptiva a una mirada comprensiva en la que tenía que dejar hablar a los otros, no evaluar su hacer como lo mostraba en los primeros escritos, por lo tanto tenía que despartarme de mi papel como formadora y ponerme otra camiseta, la de la investigación, arrojarme de otros lenguajes, de otras formas de aprehender la realidad y de otras posibilidades metodológicas para interpretarlas. Es claro para mí, que este

apenas es el comienzo y que tengo un largo camino por recorrer, pero sobre todo muchas más cosas que aprender en el campo de la investigación educativa.

La etnografía me permitió caminar a la inversa de cómo me había iniciado en el campo de la investigación, aprendí otra forma de analizar los datos, de hacer uso de la teoría y de construir el objeto de estudio, me abrió la mirada a otros aspectos que antes dejaba de lado como las condiciones contextuales, la cultura escolar, la historia de los sujetos y las instituciones. Por lo tanto este proceso en el que me sumergí me llevó a contrastar mis propios esquemas de pensamiento, de cuestionar más allá de lo que parecía ser evidente, pero asumo también que todavía debo continuar fortaleciendo esta habilidad que sólo se adquiere en el trabajo mismo de la investigación.

A propósito de los saberes, esta experiencia formativa me ha permitido también reconfigurar los propios en los dos escenarios en los que deseo continuar: la formación de docentes y la investigación, su articulación me permitirán fortalecer mi práctica en ambos terrenos.

## FUENTES DE CONSULTA

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Argentina: CeaCu/Laborde Libros.
- Aguayo Rendón, L. M. (2005). *La trasposición del saber didáctico. Un estudio con profesores en formación en el contexto de los números racionales*. México: UPN.
- Aguilera Moreno, M. (2008). *Significados, procesos de reflexión y aprendizajes de los futuros maestros de inglés durante las prácticas docentes del último año de formación*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México.
- Aldaba Corral, A. J. (2005). El *habitus*, generador del saber en la práctica docente. *Revista Investigación Educativa*, (4), 29-35
- Arnaut Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*. México: Biblioteca Normalista.
- Arredondo López, M. A. (2007). Formación de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 473-486.
- Arteaga Martínez, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias multigrado*. (Tesis de Maestría). DIE/CINVESTAV, Distrito Federal, México.
- Atkinson, T., & Guy, C. (2002). *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
- Ávalos Rogel, A. (2010). *Las competencias profesionales de los estudiantes de la licenciatura en educación secundaria en la especialidad de matemáticas derivadas de la reflexión de su práctica docente*. México: ENSM.
- \_\_\_\_\_ & Mecott Mirón, M. M. (noviembre, 2007). La construcción de una praxeología de la formación docente en un programa de formación profesionalizante dirigido a maestros normalistas con un enfoque de la docencia reflexiva. En M. de Ibarrola (Presidenta), IX Congreso Nacional de

Investigación Educativa. Congreso dirigido por el Consejo Mexicano de Investigación educativa, Mérida, Yucatán.

Ávila Muñoz, P. (2003). *Tecnologías de información y comunicación, y educación a distancia: Desafíos en el desarrollo de América Latina*. República Dominicana: CREAD-UAPA.

Baena Salgado, U. (1996). *Historia de la Escuela Normal Superior de México. Tomo I*. México: SEP.

Bazdresch Parada, M. Á. (2000). *Vivir la Educación, Transformar la práctica*. México: Textos Educación Jalisco.

Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Argentina: Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.

Beltrán, E. (1991). Discurso emitido por el Dr. Enrique Beltrán sobre la Historia de la ENSM. En: ENSM (Ed.), *Memorias del Simposium sobre la Escuela Normal Superior de México* (p. 10-15). México: ENSM.

Bermejo Campos, B. & Morales Lozano, J. A. (2012, 3 de mayo). *Elementos contextuales y conceptuales del formador de formadores*. Recuperado de [www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/l\\_1401/enLinea/7.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1401/enLinea/7.pdf)

Biembengut, M. S. y Nelson, H. (marzo, 2006). Modelaje matemático como método de investigación en clases de matemáticas. En M. Murillo (Coordinador), V Festival Internacional de Matemática. De costa a costa. Matemática como lenguaje para interpretar nuestro entorno. Congreso celebrado por la Fundación CIENTEC, Puntarenas, Costa Rica.

Cabrero Almenala, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. Comunicar 21. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, (20), 23-30.



- Camacho Trujillo, M. E. (2002). *La construcción del saber docente de las educadoras*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, México.
- Candela, A., Sánchez A. & Alvarado, C. (2012). La investigación en las aulas de ciencias y la formación docente. En F. Flores-Camacho (Coord.), *La enseñanza de las ciencias en la educación básica en México*. (p. 11-32). México: INEE.
- Carvajal, A. L. & Villegas Villarreal, N. M. (2009). La práctica en la formación inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples. En: E., Sandoval Flores, I. Harold Andrews, y R., Bloom-Martínez (Coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. (p. 183-208). México: UPN-The University of New Mexico-Simon Fraser University.
- Carvajal, E. (2013). El uso didáctico de las TIC en escuelas de educación básica en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII (4), 11-16.
- Castañeda Rincón, J. (2004). Formación de profesores de geografía en la Escuela Normal Superior de México. Una visión retrospectiva: 1924-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (23), 975-1004.
- Chamorro Plaza, M. C. (2004). Leer comprender, resolver un problema matemático escolar. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Ed.), *Los lenguajes de las ciencias* (p. 175-202). Madrid: Secretaría General Técnica/MECD.
- Cheybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVI (3-4), 219-259.

- Diario Oficial de la Federación. (1983). *Acuerdo por el que se desconcentran los cursos intensivos para profesores foráneos que ha venido impartiendo la Escuela Normal Superior de México*. México: DOF.
- Díaz Barriga, Á. & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En E. Rodríguez (Coord.), *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica*. Madrid: Cuadernos de Educación Comparada No. 5, OEA.
- Díaz Barriga Arceo, F. & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dorrego, M. E. (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, XXXII (91), 75-97.
- Ducoing Watty, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6 (6), 39-56.
- ENSM. (1991). *Memoria del simposio sobre la historia de la Escuela Normal Superior de México*. México: ENSM.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Archivo histórico oral*. México: ENSM.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Plan de desarrollo institucional 2010-2016*. México: ENSM.
- Estrada Sánchez, C. (1988). *La Escuela Normal Superior de México. Pasado, Presente y Prospectivas*. (Tesis de Licenciatura). Escuela Normal Superior de México, Distrito Federal, México.

- Farfán Hernández, J. (2000). *Historia de la Escuela Normal Superior de México*. México: ENSM.
- Fernández, J., (1999). ¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? En: N. Fernández Elortegui, J. F. Rodríguez & T. Moreno (Coords.), *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* (p. 331-342). Sevilla: Diada Editora.
- Fierro C., Fortoul, B. & Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1992). *El trayecto de la formación*. México: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guillermo y Guillermo, M. C. (1997). Microenseñanza: ¿una técnica vigente para el desarrollo de habilidades docentes? *Revista Nueva época*, 1 (2), 59-68.
- Gorodokin Ida, C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (5), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>.
- Gutiérrez Álvarez, E. (2010). Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas. En I. Lozano Andrade & E. Mercado Cruz (Coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (p. 55-74). México: Díaz de Santos.
- \_\_\_\_\_ (2013). Los docentes normalistas: representaciones sociales sobre formación docente. En I. Lozano Andrade & E. Gutiérrez Álvarez (Coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docente* (p. 45-64). México: Díaz de Santos.

- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Herrera Álvarez, R. (2011). Saberes docentes, prácticas reflexivas y profesionalización docente en la formación de formadores universitarios, Recuperado de: <[http://educa.upn.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=374%3Asaberes-docentes-practicas-reflexivas-y-profesionalizacion-docente&Itemid=26](http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=374%3Asaberes-docentes-practicas-reflexivas-y-profesionalizacion-docente&Itemid=26)>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Nárcea.
- Jiménez, Jiménez B. (1996). Los formadores. *Revista Educar*, 20, 13-27  
Recuperado de:  
[www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42295/94907](http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42295/94907)
- Julia, Dominique. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus & E. González (Coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (p. 131-153). México: UNAM.
- Loya Chávez, H. (2003). El proceso de formación de los formadores de profesores. Recuperado de:  
[www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../PRE1178309897.p](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/.../PRE1178309897.p)
- \_\_\_\_\_ (Noviembre, 2011). El formador de formadores de profesores. Un estudio para identificar el desempeño deseable. En: Casanova Cardiel H. (Presidente). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso celebrado por el COMIE, Distrito Federal, México.
- Lozano Andrade, I. (2006). *Normalistas Vs Universitarios o Técnicos Vs Rudos. La práctica y la formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Trayectorias profesionales y de vida de los docentes formadores en la ENSM. Informe de año sabático*. México: ENSM.

\_\_\_\_\_ (Coord.). (2013). *Currículum Oculto y Vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de las reformas*. México: Díaz de Santos.

\_\_\_\_\_ (2013). Los formadores de docentes. Trayectorias formativas. En I. Lozano Andrade & E. Gutiérrez Álvarez (Coords.), *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (p. 19-44). México: Díaz de Santos.

\_\_\_\_\_ & Mercado Cruz, E. (Coords.). (2011). *El ojo del huracán. La formación y práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. México: Díaz de Santos.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.

Medrano Rodríguez H. & Molina Granados S. A. (Septiembre, 2010). *Desempeño profesional del Siglo XXI*. En M. I. Vollmer (Presidenta). Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Congreso celebrado por la OEI, Buenos Aires, Argentina.

Mercado Cruz, 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.

\_\_\_\_\_ (2007a). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México: Plaza y Valdés.

\_\_\_\_\_ (2011). *Acompañar al otro: procesos y prácticas de asesoría de los formadores de docentes en el contexto de la reforma a la educación normal. Reporte de investigación como producto del año sabático*. México: ISCEEM.

\_\_\_\_\_ (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.

- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 145-207.
- Montenegro, H. & Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia. *Revista Calidad en la Educación*, (32), 254-265.
- Morán Oviedo, P. (1999). Tercera Unidad, Instrumentación de la Didáctica. En M. Pansza, E. C. Pérez Juárez & P. Morán Oviedo (Coords.), *Fundamentación de la Didáctica* (p. 137-202). México: Gernika.
- Muñoz, Rodríguez E. (2012). *La configuración del saber de los formadores de Licenciados en Educación Especial. Los retos y desafíos de la transformación*. (Tesis de Maestría). ISCEEM, Ecatepec, Estado de México.
- Ortega, S. B. & Castañeda M. A. (s/f). El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En Vélaz de Medrano, C. & Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (p. 129-136). España: Fundación Santillana.
- Pansza G. Margarita. (1999). Unidad 1. Sociedad, Educación y Didáctica. En: Pansza G., M., Pérez Jiménez, Esther C. & Morán Oviedo P. *Fundamentación de la Didáctica* (p. 13-68). México: Gernika.
- Pérez, F. Marina. (2008). Estado del conocimiento reciente en Educación Normal. *Revista Ethos Educativo* (42), 163-182.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Génesis y desarrollo de la Escuela Normal Superior de México 1881-1999. Conferencia dictada en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional*. UPN, Distrito Federal, México.

- Ponce Rodríguez, E. A. (1998). La formación inicial y la formación continua de profesores de Educación Básica. El caso de México. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Sobre la formación y capacitación docente*, (29),165-193.
- Porlán R. & Ana R. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias*. España: Díada.
- Pozuelos Estrada, F. J. (1997). Unidades didácticas y dinámica del aula. En P. Cañal, A. I. Lledó, F. J. Pozuelos & G. Travé (Coords.), *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa* (p. 133-162). España: Díada
- Rafael Ballesteros, Z. (2013). Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal. En, I. Lozano Andrade & E. Gutiérrez Álvarez. (Coords.). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (p. 65-93). México: Díaz de Santos.
- Farfán Hernández, J. (2000). Discurso del Licenciado Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación Pública en la presentación del plan de reestructuración de la Escuela Normal Superior de México. En ENSM (Ed.), *Historia de la Escuela Normal Superior de México* (p.20-23). México: ENSM.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.
- \_\_\_\_\_ & Mercado R. (1988). La práctica docente y la formación de Maestros. *Investigación en la Escuela*, (4), 65-78.
- Ruiz Bueno, C. (2001). *Evaluación de programas de formadores de formadores en el contexto de la formación y para la empresa*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1999). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.

Sandoval Flores, E. (2000). *La trama en la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdés/Universidad Pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_ (2009). Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente. En E. Sandoval Flores, I. Harold Andrews, & R. Blum-Martínez (Coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: una perspectiva desde América del Norte*. (p. 85-110) México: UPN-The University of New Mexico-Simon Fraser University.

Sanjurjo, Liliana. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina: Homo-Sapiens Ediciones.

SEP. (1942). *Ley Orgánica de la Educación Pública*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (1983). *Plan de Estudios 1983*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (1993). *Plan de estudios 1993. Secundaria*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (1999), *Plan de estudios 1999*, México.

\_\_\_\_\_ (2002). *Las actividades de observación y práctica en las escuelas secundarias*, México, SEP.

\_\_\_\_\_ (2002a), *Orientaciones para la elaboración del documento recepcional, Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (2006). *Programa de Estudios. Matemáticas*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (2006a). *Primer Taller de Actualización sobre los programas de Estudio 2006. Guía de trabajo. Matemáticas*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (2010). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres. Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.



- \_\_\_\_\_ (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP
- \_\_\_\_\_ (2011a). *Programa de Estudios. Ciencias*. México: SEP.
- \_\_\_\_\_ (2011b). *Programa de Estudios. Matemáticas*. México: SEP.
- Soto Martínez, R., Takagui Carbajo, M. & Serna Huesca, O. (1986). *Programa del Laboratorio de Docencia IV y V*. México: ENSM.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nárcea.
- Tejada Fernández, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación*, (30), 91-18.
- Tenti Fanfani, E. (Junio, 2008). Sociología de la profesionalización docente. En *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Seminario internacional. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica. Serie de Documentos No.25*. Santiago de Chile: PREAL.
- \_\_\_\_\_ & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós
- Vesub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 11 (1), 1-23. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Vogliotti, A. (2004). Concepciones de enseñanza de formadores de profesores.  
Recuperado de:  
[http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm](http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/050.htm).

Yurén T., N. Cecilia, & Hirsch, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: Tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *EDETANIA*, (43), 235-252, Recuperado de:  
[www.eticaprofesional-anahirsch.com.mx/Disco3/2016/43.docx](http://www.eticaprofesional-anahirsch.com.mx/Disco3/2016/43.docx).

Zavala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa cómo enseñar*. España: Graó.

# ANEXOS

## ANEXO 1. ARCHIVO DE CAMPO

### 1. Registros de observación de clase

No.	Docente	Tema de la sesión	Fecha
1	BERENICE	Revisión de secuencias didácticas	08-marzo-2011
2		Análisis de la práctica	29-marzo-2011
3		Recuperación del análisis de la práctica (demanda de los estudiantes por planificar el curso)	05-abril-2011
4		Organización de las jornadas de práctica	24-agosto-2012
5		Aplicación de exámenes y elaboración de secuencias didácticas	31-agosto-2012
6		Elaboración de secuencias didácticas	07-septiembre-2012
7		Elaboración del diario de campo y el constructivismo	14-septiembre-2012
8		Examen de conocimientos	09-noviembre-2012
9		Socialización del diario de campo	25-marzo-2011
10		Elaboración de rejilla de evaluación	28-febrero-2012
11		Revisión de secuencias didácticas	06-marzo-2012
12		Análisis de la práctica docente	20-marzo-2012
13		Rejilla de análisis de la práctica	27-marzo-

	ALICIA		2012
14		Aprendizaje de las matemáticas por resolución de problemas	01-abril-2012
15		Análisis del diario de campo	17-abril-2012
16		Análisis de libros de texto y del diario de campo	24-abril-2012
17		Análisis de la práctica docente y diario de campo	05-junio-2012
18		Evaluación diagnóstica y plan de estudios 2011	24-agosto-2012
19		Organización de agenda de trabajo para siguientes sesiones	07-septiembre-2012
20		Revisión de contenidos temáticos y elementos a evaluar en las jornadas	14-septiembre-2012
21		Elaboración de secuencias didácticas	28-septiembre-2012
22		Análisis de la práctica docente	26-octubre-2012
23	Raquel	Entrevistas de evaluación sobre el curso, elaboración de secuencias didácticas para segunda jornada y aplicación del Maratón de Lectura	09-noviembre-2012
24		Revisión de secuencias didácticas para segunda jornada de práctica	23-noviembre-2012
25		Análisis y reflexión de la práctica	11-enero-2013
26		Aplicación de examen y cierre del curso	14-enero-2013

## 2. Entrevistas formales e informales

No.	PERSONA	TEMA	FECHA
1	ALICIA	Entrevista inicial. Experiencia en OPD	25- febrero- 2011
2		Charla de recuperación de sesión de clase. Análisis de la práctica docente	25-marzo-2011
3		Charla de recuperación del trabajo realizado en clase. El diario de campo y la reflexión de la práctica	17-abril-2012
4		Trayectoria y formación profesional	13-junio-2012
5		Experiencias docentes y formativas en la ENSM	18-octubre- 2012
6	RAQUEL	Entrevista inicial. La llegada a OPD y la experiencia en la asignatura	24-agosto- 2012
7		Formación académica y experiencia en OPD	26-octubre- 2012
8		charla de recuperación de actividades realizadas	09-noviembre- 2012
9	BERENICE	Entrevista inicial: la llegada a OPD y experiencia en la asignatura	29-febrero- 2011
10		Charla para recuperar las actividades de clase. Secuencias didácticas	08-marzo-2011
11		Trayectoria profesional y recuperación de sesiones observadas	29-febrero- 2012
12		Dificultades en la práctica	08-septiembre- 2012
13		El acompañamiento de colegas en las sesiones de clase	07-noviembre- 2012

### 3. Entrevistas complementarias a docentes de la ENSM

FECHA	CLAVE DEL PROFESOR	TEMA
25-abril-2012	EMSO-25-abril-2012	Formación académica, trayectoria profesional, historia de la ENSM, planes de estudio y saberes docentes
25-abril-2012	EMS-25-abril-2012	Formación académica, trayectoria profesional, saberes docentes y experiencia como coordinadora del área de acercamiento a la práctica
26-abril-2012	EMC-16-abril-2012	Formación académica, trayectoria profesional, historia de la ENSM, planes de estudio y saberes docentes
23-octubre-2012	EMDL-23-octubre-2012	Formación académica, trayectoria profesional experiencia en OPD y como jefa de división de licenciatura. Las asignaciones de docentes en OPD

### 4. Entrevistas complementarias a estudiantes

No.		TEMA
1	Estudiante 1 Español	Percepciones del curso de OPD, valoración de las actividades realizadas en el curso de OPD y el apoyo de la profesora.
2	Estudiante 2. Español	Percepciones del curso de OPD, valoración de las actividades realizadas en el curso de OPD y el apoyo de la profesora.
3	Entrevista grupal- Biología	Dificultades que enfrentan con la formadora, actividades realizadas en el curso.
4	Entrevista grupal- Biología	El acompañamiento de otras docentes y la búsqueda de apoyos externos.

## ANEXO 2. RELACIÓN DE TEXTOS ANALÍTICOS

TÍTULO	FECHA
Saberes y prácticas docentes en la formación inicial de profesores para la escuela secundaria	Junio de 2011
Las experiencias formativas en la conformación de saberes docentes para atender la asignatura de OPD	Mayo de 2012
Los formadores de la ENSM en el contexto de la reforma al plan de estudios 1999	Noviembre de 2012
Las experiencias formativas en la conformación de saberes docentes para atender la asignatura de OPD	Mayo de 2013
El ingreso a la docencia y las experiencias formativas en la construcción de saberes docentes para la formación de profesores para la escuela secundaria	Septiembre de 2013
La planificación de las jornadas de práctica	Noviembre de 2013.
Hacerse formador: las experiencias que impactan en la formación de los formadores	Noviembre de 2013
<p>Cap. 1. Los referentes conceptuales que orientan la investigación</p> <p>Cap. 2. La construcción del objeto de estudio</p> <p>Cap. 5. Los saberes docentes sobre la formación de docentes: la planificación y el análisis de la práctica docente</p>	Mayo de 2014
<p>Capítulo 3. Los saberes docentes de la maestra Raquel y la planificación de la práctica docente</p> <p>Capítulo 4. Los saberes docentes de la maestra Alicia: la reflexión de la práctica</p>	Noviembre de 2014



## ANEXO 3. TABLA I: ANÁLISIS DE LOS REGISTROS DE CAMPO

### 1. Ejemplo: Registro de observación

REGISTRO	PREGUNTAS Y PRIMERAS REFLEXIONES
<p>Mtra: <u>Las personas que hemos decidido dedicarnos a la docencia debemos cuidar muchísimos detalles con respecto a nuestra persona cuando estamos frente a grupo,</u> entonces los jóvenes que amablemente van hoy a participar van a ser objeto de alguna manera de la actividad que vamos a hacer hoy, ellos van a <u>elegir tres jurados estos tres jurados van a buscar un lugar donde sentarse y ellos no van a participar, ellos solo van a observar, una de las cualidades importantes que debe desarrollar un docente es aprender a observar, entonces estos jóvenes que van a elegir sus compañeros</u> M van a buscar un lugar en este espacio para sentarse y van a estar anotando estos aspectos, estos tres jurados como no van a participar porque no se puede ser en la vida juez y parte, entonces ellos van a ser muy valiosos en este ejercicio, ellos van a observar el desempeño docente y este desempeño docente se lo van a dar por escrito al final que los compañeros expongan, <u>entonces nos van a dar comentarios, por ejemplo, que tanta competencia comunicativa expresa su compañero al exponernos el tema si realmente estudió ,los contenidos, si realmente los domina, si ha sido claro en las instrucciones que les da, este ha sido un aspecto que han marcado mucho los profesores cuando ustedes practican, de repente cuando ustedes dan instrucciones al grupo hay que cotejar que están en el mismo canal para que se pueda trabajar,</u> este aspecto es fundamental, es decir <u>cuando yo doy clase primero debo tener cuidado cuando doy este aspecto del ambiente de aprendizaje de los jóvenes debo por supuesto desarrollar el tema y finalmente evaluar para que este proceso didáctico se inicia y se cierra, para que cuando nosotros vamos a practicar raramente usamos el reloj, el tiempo es muy importante en secundaria,</u></p>	<p>¿Cuáles son esos detalles que debe de cuidar un profesor de secundaria?</p> <p>¿Por qué para la formadora la observación es una cualidad del profesor?</p> <p>¿La exposición es una estrategia que implementa la profesora para que los alumnos vayan desarrollando habilidades docentes?</p> <p>La docente promueve a través de la exposición que sus estudiantes desarrollen habilidades comunicativas como una cualidad que debe tener el docente de secundaria. Para ella su paso por la escuela normal es el proceso que les permite transformarse en profesores, y es en la escuela donde pueden desarrollar las habilidades docentes necesarias para que sus prácticas docentes sean cada vez mejores. ¿Es entonces la asignatura de OPD un espacio donde se deben desarrollar las habilidades prácticas de la docencia? ¿Este ejercicio pretende practicar la práctica? Analizar de manera más amplia esto,</p>

cuando termina la clase y nosotros no hemos dado la tarea los alumnos ahora yo he observado es que se levantan, los alumnos ya tienen abrazada su mochila y si ustedes contrastan lo que vivieron cuando fueron alumnos de secundaria quizá esperaban a que les dijera el profesor bueno gracias, hasta luego, nos vemos mañana pero ahora ellos tienen agarrada la mochila y no me digan en la última hora y usted se queda ahí hablando solo entonces esta parte es importantísima que el jurado tome nota, el uso del lenguaje, cuando nosotros empezamos a dar clase vamos a cuidar muchísimo por ejemplo las muletillas, yo les voy a invitar a que si la palabra no vienen aquí a la mente, a la cabeza, vamos a aprender a guardar silencio, entonces cuando los alumnos uno se queda callado ellos nos indican, nos ayudan nos dan la palabra y uno les agradece ese lapsus y entonces algo importantísimo que tenemos es el trato digno a los alumnos, muchos de nosotros como maestros de secundaria insultamos a los alumnos y hacemos comparaciones bastante irrespetuosas hacia ellos y entonces en lugar de estarlos invitando a que trabajen constantemente los estamos criticando y recuerden que un adolescente es muy sensible a la crítica muy sensible a que estemos exponiéndolo ante el grupo, entonces esa parte debemos tener muchísimo cuidado qué decimos, cómo lo decimos y cuando lo decimos y esto va a implicar justamente un esfuerzo de tipo emocional, intelectual, con los alumnos, entonces el jurado va a tener estos elementos no quiere decir que tiene que trabajarlos absolutamente todos quizá alguno no lo pudo observar con claridad cuando el joven estuvo en la exposición y entonces va a hacer sus comentarios y entonces al final le vamos a dar la palabra y cada uno de los jurados le va a decirnos algo de lo que vio respecto al compañero, esta parte me parece fundamental sobre todo en estos niveles para que usted le diga compañero como lo vio, como vio a este joven inclusive si tiene claridad al dar algunas sugerencias con todo el respeto, aquí lo importante es que no descalifiquemos a nadie recuerden que estamos transformándonos como

Berenice también los hace, ¿por qué suele ser una práctica común en la normal? En las charlas con los maestros del OPD en el trabajo exploratorio, algunos coincidían en que también hacían esto.

La profesora promueve en los estudiantes que como profesores de secundaria deben de tener claro que hay momentos que constituyen una sesión de clase por lo que el tiempo “es muy importante en secundaria” pues de lo contrario no llevarán a cabo de manera exitosa “el proceso didáctico”.

Promueve en ellos también una dimensión ética del profesor en la medida en que les solicita que sean respetuosos con los jóvenes de secundaria y con sus propios compañeros del grupo cuando les den las observaciones sobre sus exposiciones “qué decimos, cómo lo decimos y cuándo lo decimos” son elementos que se deben cuidar para no agredir a los otros.

¿Pero cómo ha llegado a estas conclusiones la profesora?

profesores entonces es valiosísima la participación de los compañeros jurados que esta vez van a participar, aquí le vamos a dar la palabra para que le diga a los compañeros, primero usted va a empezar siempre, siempre por la parte positiva siempre y después va a buscar alguna sugerencia, no vamos a descalificar porque luego los maestros somos muy sensible, entonces primero lo positivo y luego las carencias para mejorar, entonces vamos a iniciar con el joven MA y la señorita M y van a escoger al jurado, ustedes elijan quien desean que los evalúe

¿Cuáles son los referentes de los que echa mano para pensar que en la escuela secundaria los docentes suelen tratar mal al estudiante?

¿Estas recomendaciones están basados en saberes experienciales sustentados más en las creencias que se van compartiendo sobre el docente de secundaria?

¿Qué tipo de saberes están detrás de la práctica de la profesora que la conducen a implementar la exposición como estrategia didáctica para promover habilidades docentes?

¿Para la docente en la asignatura de OPD es el espacio que permite el desarrollo de qué tipo de habilidades docentes?

Podemos destacar dos elementos para analizar con mayor profundidad la ética del profesor y las habilidades docentes que se promueven en los estudiantes normalistas, ¿pero qué está detrás de estos saberes que se promueven? ¿Son saberes experienciales y pedagógicos los que sustentan la práctica de la docente?

## 2. Ejemplo: Entrevista

REGISTRO	PREGUNTAS Y PRIMERAS REFLEXIONES
<p>“Lo que a mí me interesa porque es la hipótesis de formación...es lo que se llama análisis previo...no me interesa que los propósitos que ya vez que a muchos les interesa que estén bien redactados, no, no digo que no los tengan pero no puede venir talacha, prohibido tener talacha, porque la propuesta didáctica en matemáticas es plantearles un conjunto de problemas a los chicos para que puedan resolverlos con los elementos que tengan” (MA-25-marzo-2011)</p> <p>“pero me preocupa más es algo que pesa más que se llama análisis previo, es decir dado un problema qué pueden hacer desde el diagnóstico, qué pueden hacer con los niños, yo sé desde mi diagnóstico que hacen los chavitos y desde ahí anticipo las respuestas correctas y las incorrectas y frente a eso cuáles son las estrategias hecho a andar, y eso está en la planeación y eso me interesa más que llenen un formato, eso es como lo central...” (MA-25-marzo-2011)</p>	<p>Hay dos ejes que se tocan en estos fragmentos, uno sobre el papel que juega la planificación en la práctica docente y el otro ligado al anterior sobre el enfoque de formación de docentes de secundaria.</p> <p>Para la maestra es importante que la planificación sea el inicio de la reflexión docente a través de lo que ella denomina “análisis previo” a través del cual los alumnos deben partir para realizar su planificación, este aspecto es mucho más importante para la maestra que incluso el seguir los formatos de planeación que considera es importante para otros maestros de la normal ¿Es acaso la planificación un elemento importante en la formación de maestros de secundaria? (Contrastar con los demás registros de las otras profesoras)</p> <p>Subyace otro elemento para considerar en un análisis más amplio que es el dominio del enfoque del programa de estudios de matemáticas en la escuela secundaria. (Esto también es</p>

	<p>importante en las demás profesoras)</p> <p>¿Podemos hablar aquí de saberes didácticos, curriculares y disciplinares que están detrás de la práctica de la maestra? Revisar a Tardif</p>
--	--

## ANEXO 4. TABLA II: EJEMPLO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

CATEGORÍA TEÓRICA	SABERES SOBRE LA FORMACIÓN	PRIMERAS REFLEXIONES	SABERES PARA LA FORMACIÓN	PRIMERAS REFLEXIONES
<p><b>SABERES DISCIPLINARIOS</b></p> <p>Para Tardif (2004) “además de los saberes producidos por la ciencia de la educación y de los saberes pedagógicos, la práctica docente incorpora también uno de los saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros</p>	<p><b>Sobre el enfoque de formación docente</b></p> <p>Mi idea de docencia reflexiva es que si tú te fijas aquí esto es la reflexión antes de la acción, entonces mi propuesta es que la planificación tiene tres partes, el central lo tomo de Atkinson, pero lo enriquezco” (MA-25-marzo-2011)</p> <p>“...la idea de pensar cuál es la estrategia frente a una actividad del chavito para mí es fundamental, porque ahí es donde se da la construcción de la actividad docente, del ser docente...entonces los dos dispositivos requieren una reflexión antes de, antes de observación, cuál es tu hipótesis, antes de la práctica, cuál es tu hipótesis en</p>	<p>Un elemento que desde el plan de estudios 1999 se les exige a los formadores que coordinan la asignatura de OPD es que lleven a cabo el análisis de las experiencias docentes, pero como se observa en los testimonios cada uno de ellos ha configurado sus saberes sobre este proceso de distinta manera y bajo referentes teórico distintos, Mientras que para la primera profesora la reflexión de la práctica se va dando desde la planificación, para las otras dos profesoras éste sucede después de</p>	<p><b>Sobre el dominio de los contenidos</b></p> <p>“lo óptimo es que ustedes tengan el 100% del conocimiento del tema que van a dar, aunque vayan a dar el 2%, el 3%, con los alumnos...lo primero que tenemos que aprender como profesores es el qué, el contenido temático, de acuerdo, cuando yo sé el qué, entonces que es lo que sigue, implementar la didáctica, no al revés, ...entonces lo primero que debo dominar como normalista es el contenido,</p>	<p>Para las formadoras, el dominio del contenido disciplinario es lo primero que como docentes deben de saber y dominar para poder enseñar.</p> <p>La función del docente se sustenta en primer lugar en el dominio del conocimiento a enseñar por lo que se vuelve un motivo para analizarse, estudiarse y exponerse en el salón de clases. (Ver registros de Raquel con fecha 24-08-12, 14-sep-12) y Berenice (08-03-11, 24-08-12, 31-08-12, 14-09-12, 23-11-12)</p>

<p>de las distintas disciplinas ofrecidas por la universidad.</p> <p>Entendemos por saberes disciplinarios todos aquellos que les permiten a los docentes, sustentar teóricamente su práctica educativa y que han sido contruidos a través de la formación inicial y continua.</p>	<p>términos de los niños (se refiere a los alumnos de secundaria) y en términos de ti mismo (se refiere al estudiante normalista), después van a la práctica, toman nota, regresan aquí con sus diarios de profesor y otra vez va el análisis...” (E-MA-18-octubre-2012)</p> <p>“...la perspectiva Shöniana o la perspectiva Dewey no las sostengo ya, esta perspectiva ha ido cambiando finalmente, de tal suerte que he tenido que armar mi propia perspectiva de docencia reflexiva, es decir...si bien esta perspectiva se alimenta de Braubacher o de Brockvan o de Atkinson y Claxtón, de todas maneras yo he tenido que ir armando mi propia perspectiva de docencia reflexiva sobre todo en términos de lo metodológico, la idea de dispositivo, la idea de porqué</p>	<p>que realizaron sus prácticas docentes en la escuela secundaria. Estos saberes a decir de Tardif se adquieren durante el proceso de formación profesional o continua cómo es el caso de las docentes en la medida que responden a un enfoque de formación que se implementa en 1999.</p> <p>El conocimiento sobre el enfoque de formación les permite a decir de Villoro (1989) y Heller (1977) pasar del saber qué al saber cómo e ir construyendo su propio método para acompañar a los estudiantes en la reflexión de su práctica docente.</p> <p>La</p>	<p>el qué y después resolvemos las demás preguntas complementarias, el cómo, el dónde, el con qué...usted debe de tener muy clarito esta parte del qué para que lo pueda explicar a los alumnos, esta parte es fundamental, lógico que lo que voy a evaluar en la jornada es el manejo de contenidos temáticos...” (DC-MR-07-septiembre-2012)</p> <p>“para mí es importante trabajar los contenidos disciplinarios, para mí eso es lo primero, tratar los puntos más críticos, los temas que se les dificulten más de los cinco bloques , eso es para mí lo más</p>	<p>La preocupación porque los estudiantes dominen el contenido a enseñar conlleva a que las docentes destinen parte del tiempo del curso para estudiar, analizar y socializar los contenidos teóricos que van a enseñar, es decir promueven en ellos el dominio del saber disciplinario para poder ejercer como docentes en la escuela secundaria.</p>
--	--	---	---	--

	<p>eso, la idea de análisis previo, todo este tipo de cosas ... ha estado en constante construcción, no solamente aquí sino en el posgrado, en fin, es decir la idea de docencia reflexiva es algo que está en construcción, entonces como que siempre estoy como cuestionando, como preguntándome si efectivamente esta es la buena..." (E-MA- 18-octubre-2012).</p> <p>"en la reflexión antes de la acción, el docente parte del diagnóstico que realice con el grupo de alumnos, piensa en los horizontes de posibilidad para enseñar el currículo prescrito. Este proceso de la planificación deberá estar acompañado por los conocimientos disciplinares y didácticos pedagógicos que son los referentes teóricos que sustentan el</p>	<p>configuración de saberes disciplinares sobre la formación de docentes bajo el enfoque de la reflexión de la práctica les posibilita objetivar en algunas sesiones de clase, un proceso didáctico para exigirles a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias docentes. (Ver registros para ampliar el análisis de maestra Alicia 17-abri-2012),(05-junio-12), (20-marzo-2012) y de la maestra Raquel (26-octubre-2012)</p>	<p>importante, ...hago un examen de los contenidos disciplinarios, de los contenidos de los bloques – que integran el programa de la asignatura en la escuela secundaria – ... y pues siempre tienen los mismos problemas en mitosis, en reproducción, en la relación de respiración y este...los enlaces entre uno y otro tema de los procesos vitales, de nutrición con respiración y con reproducción y que no son los únicos...creo que esos son los puntos en los que nos hemos atorado porque no saben bien a bien qué</p>	
--	---	---	--	--



	<p>trabajo del profesor. El segundo proceso de reflexión en la acción, se da propiamente en la práctica en el cual el docente actúa ante las condiciones del contexto y los eventos coyunturales que se le presentan y finalmente en la reflexión después de la acción el docente sistematiza y explica los eventos que vive en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (13-junio-2012)</p> <p>“Intento ser constructivista y auxiliarme de sus diarios y secuencia didáctica para intentar reflexionar sobre su práctica docente...”(EMB)</p> <p>“yo quiero que ellos descubran cuando regresen al análisis, si hicieron una apertura, si desarrollaron y...en este desarrollo vamos a trabajar lo que dice David Perkins, mi</p>		<p>sucede, o en la cuestión de...cómo se llama... de la dinámica de los ecosistemas, cómo se lleva a cabo, no tanto la relación de depredador presa, o la relación de los niveles tróficos, creo que eso no es tan, tan difíciles, pero creo que los otros procesos, sí, son complicados para ellos y eso de pasar de un bloque a otro” (EMB-04-septiembre-2012)</p>	
--	--	--	--	--

	<p>exposición, mi ejemplo, mi ejercicio, la generalización, el análisis que son cuestiones cognitivas que deben desarrollar ellos...”</p> <p>“ahora que regresen vamos a revisar las narrativas y vamos a leerlas y después me voy a ir otra vez con Bazdresch en donde dice en qué paradigma estás instalado, eres constructivista... porque yo me sustento en Bazdresch para el análisis de la práctica y he agregado otras cosas de las que dice Bazdrsech” (E-MR-23-noviembre-12)</p>			
--	---	--	--	--

## ANEXO 5. INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

RECUPERADO DEL TEXTO: Bazdresch Parada, Miguel. (2000). *Vivir la Educación, transformar la práctica*. México: Educación Jalisco.

Contestar las siguientes preguntas

1. Recordar y registrar la secuencia de actividades de la clase seleccionada

Primera pregunta:

- cómo di la clase y qué sucesos ocurrieron
- cómo inicié la clase, qué sucedió (de anormal, algún suceso que llamó mi atención, que me desconcertó que salió de la rutina)
- que rutinas o costumbres se repitieron
- cómo me sentí (como me siento enojado, contento, frustrado)
- cómo cerré la clase

Segunda pregunta:

- a) con base en la secuencia anterior analizar:
  - los alumnos se interesaron cuando (identificar actividades, modos, estilos del profesor que lograran captar el interés de los alumnos)
  - los alumnos se distrajeron cuando (detectar si hubo alguna actividad, alguna actitud, acción del profesor que causó esta distracción (harán un cuadro en papel bond con las preguntas de cuándo se distrajeron)

Tercera pregunta: rupturas didácticas: aquellos momentos que interrumpieron las clases que hizo para enfrentar estas rupturas

- el manejo del tiempo

Cuarta pregunta:

- se obtiene una conclusión del análisis anterior:

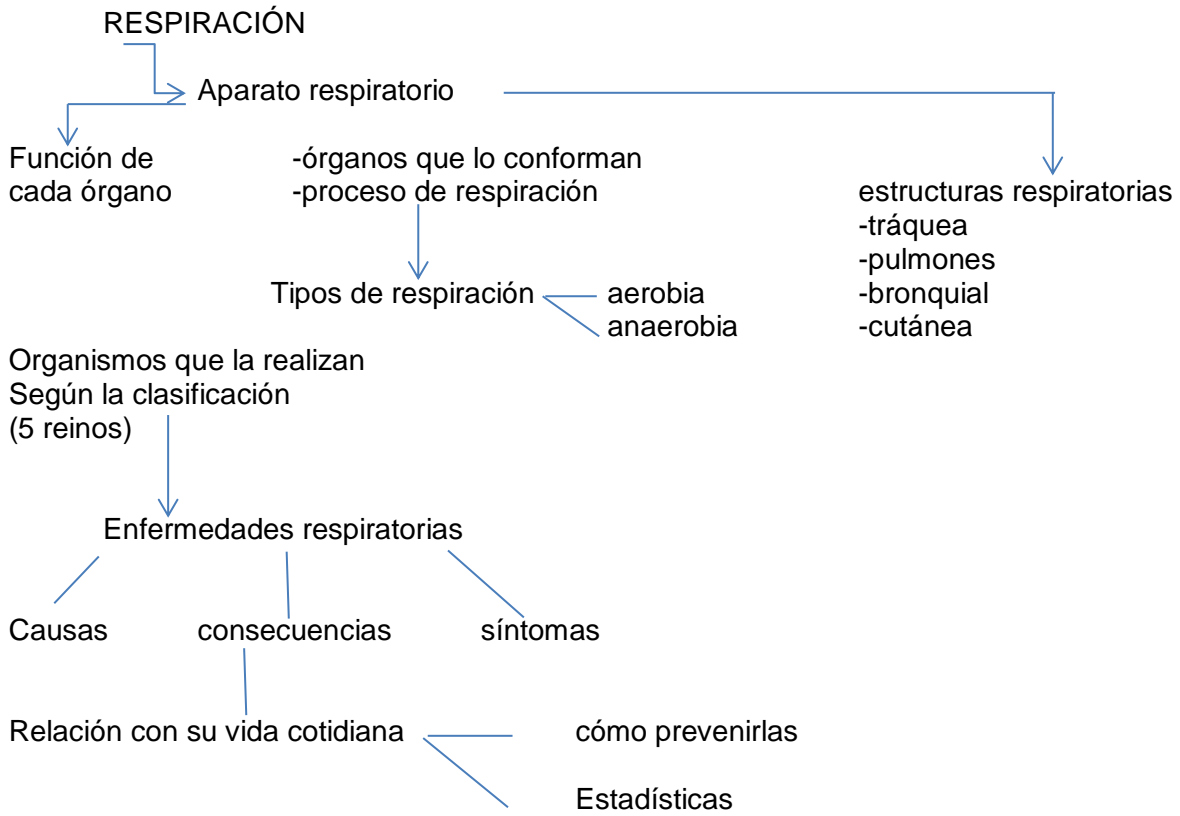
- que aprendizajes obtuvieron con esta práctica, las reflexiones, que ideas me surgieron durante este proceso
- la problematización que surge

Analizar los siguientes puntos por equipo:

- Qué hice, cómo lo hice y qué produjo
- Se interesaron cuando/se distrajeron cuando
- Rutinas
- Rupturas/qué hicieron
- Aprendizajes/reflexiones/ideas/problematizaciones

1. Avanzar en mi transformación como profesor
2. Las rutinas son benéficas o perjudican el proceso E-A
3. ¿Qué relevancia tiene el conocimiento de mi persona en la enseñanza?
4. ¿Qué es pertinente hacer cuando hay muchas rupturas didácticas?
5. Conclusiones al respecto:
  - Aprendizajes
  - Reflexiones
  - Ideas
  - Problematizaciones
6. ¿qué hice?, ¿cómo lo hice?, ¿qué produjo?
7. ¿deseo ser profesor, que implica para mí este deseo?

## ANEXO 6. EJEMPLO DE ORGANIZADOR PREVIO



**ANEXO 7. EJEMPLO: PLANIFICACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA SUGERIDO EN LA GUÍA PARA EL MAESTRO. PROGRAMA DE MATEMÁTICAS, SEP 2006.**

Escuela: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Prof. (a): \_\_\_\_\_

**Curso:** Matemáticas 3 **Eje temático:** Sentido numérico y pensamiento algebraico

**Apartado:** 2.1. Utilizar ecuaciones no lineales para modelar situaciones y resolverlas utilizando procedimientos personales u operaciones inversas.

**Intenciones didácticas:**

Que los alumnos utilicen procedimientos personales para resolver problemas que pueden Solucionarse mediante ecuaciones de segundo grado.

**Consigna:**

Van a trabajar en equipos para resolver el siguiente problema. Cuando encuentren la solución, traten de asegurarse de que es la correcta. Si lo desean, pueden usar calculadora.

El problema dice así: **El cuadrado de un número menos 5 es igual a 220. ¿Cuál es ese número?**

**Consideraciones previas:**

En caso de que el problema resulte muy fácil, habrá una puesta en común muy breve y enseguida se planteará el siguiente problema: ***El cuadrado de un número, más tres veces el mismo número, menos 5 es igual a 203. ¿Cuál es ese número?***

**Observaciones posteriores:**

---

---

## **ANEXO 8. PLAN DE CURSO DE LA ASIGNATURA DE OPD. MAESTRA ALICIA.**

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO  
SUBDIRECCIÓN ACADÉMICA  
DIVISIÓN DE LICENCIATURA  
COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS  
Ciclo lectivo 2011-2012  
PLAN DEL CURSO  
OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE IV 6° Semestre  
Elaborado por Mtra. Alicia

### **PRESENTACIÓN**

Los resultados obtenidos en la prueba de CENEVAL por los estudiantes de Matemáticas de la ENSM del ciclo lectivo anterior, 6.1, nos llevan a suponer que las estrategias implementadas en los cursos que forman parte del área de Acercamiento a la Práctica escolar de esta Licenciatura están dando frutos. Sin embargo todavía no es un resultado óptimo. Por tal motivo, en el curso Observación y práctica docente IV, se desarrollarán las competencias necesarias que permitan al egresado ejercer la profesión docente con calidad, y niveles de conceptualización que den cuenta de sus conocimientos y nuevas construcciones.

En este curso, las actividades se enfocan al diseño de secuencias didácticas viables que retomen las problemáticas en el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas detectadas por las investigaciones al respecto, las nuevas perspectivas curriculares de la RIEB 2011 (competencias y estándares curriculares) y en los grupos de práctica, y les den soluciones viables mediante secuencias de actividades. Asimismo, se abordarán algunos aspectos de la evaluación y del uso de las TIC's en el aula.

La implementación de las secuencias, y el análisis de la información obtenida en las jornadas permitirán a los futuros docentes aprender a evaluar su desempeño, y a modificar las decisiones didácticas de manera fundamentada. De ahí la importancia de

retomar sus registros de observación para analizarlos. El análisis sistemático de esos instrumentos será el insumo para el diseño de propuestas didácticas, de estrategias de enseñanza, y las formas de trabajo con los grupos. Finalmente, este será sin duda el inicio de un trabajo reflexivo sobre sus experiencias en el aula, condición necesaria para la formación.

## PROPÓSITOS

Se espera que los estudiantes normalistas:

1. Mejoren sus habilidades para observar, dialogar con los alumnos y utilizar otras fuentes de información para fundamentar sus decisiones durante la práctica.
2. Adquieran y desarrollen conocimientos y habilidades para diseñar y poner en marcha actividades didácticas congruentes con los propósitos de la educación secundaria, con el enfoque para la enseñanza de las matemáticas propuesto en la RIEB 2011, y con las condiciones y características de los grupos escolares.
3. Reconozcan que los resultados alcanzados por los alumnos son un elemento fundamental para la reflexión sobre la práctica y constituyen la base para mejorar el trabajo docente.
4. Valoren el análisis y la reflexión sobre la práctica como herramientas para el mejoramiento del desempeño docente.

## ORGANIZACIÓN DEL CURSO

Bloque I. Preparación de las jornadas de observación y práctica.

1. Los principales problemas de la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. La teoría de las situaciones didácticas.
2. Estrategias didácticas para el manejo de contenidos específicos. La evaluación: reactivos de opción múltiple, por rúbricas, etc.
3. Desafíos al trabajar TIC's con el grupo escolar
4. Actividades sobre web2: blog, grupos de discusión, etc.
5. La interacción en las actividades de enseñanza.



Bloque II. Desarrollo de las jornadas de observación y práctica.

1. Conducción de las actividades de enseñanza en laboratorios de cómputo.
2. El diario de campo
3. Las actividades de apoyo al trabajo docente
4. La evaluación del desempeño docente

Bloque III. Análisis de las experiencias obtenidas durante las jornadas de observación y práctica

1. Una revisión panorámica de mi trabajo en el aula
2. Los cambios en el rol docente con el uso de tecnologías
3. ¿Qué otras características de los adolescentes conocimos?
4. Revisemos nuestra competencia didáctica
5. ¿Qué he aprendido en esta jornada y qué hacer para la próxima? Mi experiencia de trabajo en el aula durante dos semanas

Bloque IV. Logros y retos en el desempeño docente

1. Grandes desafíos frente a la tecnología
2. La evolución de mi competencia didáctica
3. El carácter integral de la práctica educativa.

## PRODUCTOS ESPERADOS

- Diseño de actividades para el aprendizaje de temas específicos de matemáticas de los tres grados, con nuevas tecnologías.
- Resúmenes de lecturas y videos
- Planes de trabajo y planes de clase
- Diarios de campo
- Análisis de producciones de estudiantes: cuadernos, trabajos, intervenciones, etc.
- Fichas didácticas de recursos didácticos
- Texto: “Análisis de mi experiencia docente”

- Texto: “Análisis de los procesos de aprendizaje de un contenido de matemáticas”, a partir de lecturas específicas de didáctica de las matemáticas.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El cumplimiento de las actividades previstas en las Jornadas de observación y práctica en las escuelas, como la entrega oportuna de planes de clase y diarios de campo es fundamental. Pero no basta con la presencia, o la simple entrega, sobre todo, se vigilará la calidad de los productos.

- Se espera que el diseño de secuencias didácticas sea acordes con los contenidos y enfoque para la enseñanza de las matemáticas, que retomen los conocimientos previos de grupos específicos de estudiantes, y que den soluciones fundamentadas a los problemas detectados.
- Para el análisis de textos se espera que los participantes identifiquen tesis y argumentos centrales, y establezcan una postura al respecto.
- Por otro lado, también se requiere que logren interpretar y relacionar los materiales de lectura con las producciones de los alumnos, y con las situaciones y las características de las prácticas educativas en las escuelas secundarias, mediante textos argumentados.
- Finalmente, se espera que los estudiantes muestren competencias para reconocer y atender los problemas de aprendizaje de manera fundamentada.

## BIBLIOGRAFÍA

ASTOLFI, J.P. (1999) Aprender en la escuela. Chile. Dolmen.

ASTOLFI, J.P. (1999) El “error”, un medio para enseñar. Sevilla. Diada

ALARCÓN B., J. (1994) *Libro para el maestro. Matemáticas. Secundaria*. México, S.E.P. 1994

CASANOVA, M. A. (1998) La evaluación educativa. México. SEP

CUBERO, R. (1997) ¿Cómo trabajar con las ideas de los alumnos? Sevilla. Diada EMAT (2204). Matemáticas con la hoja electrónica de cálculo. México. SEP.

MANEN, M (1998) El tacto en la enseñanza. Barcelona. Paidós.

SEP (2006) *Reforma a la Educación Secundaria*. Diario oficial.

ZABALA, A. (1998). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. Grao.

Normatividad básica de la escuela secundaria.