



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



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DESDE LA EXPERIENCIA
ESCOLAR DE CINCO ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA NORMAL**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A:

FRANCISCO URIEL MARCOS CORONA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ALMA EPIFANIA LÓPEZ QUITERIO

IXMIQUILPAN HIDALGO

MARZO 2025

Índice

Introducción	
Proceso metodológico	
Construcción del planteamiento del problema	13
Objetivo general	18
Objetivos específicos	19
Justificación	19
Técnicas e instrumentos de investigación	20
Contexto de la investigación	22
Muestreo	22
Análisis de la Información	23
Alcance de la investigación	33
Capítulo 1	
Ingresar a la Normal Valle del Mezquital	
1.1. Contexto de estudio	36
1.2. ¿Cómo se afronta la decisión de elegir la carrera?	38
1.3. Motivos y fines en la elección de la carrera	44
1.4. Expectativas: yo pensaba que...	50
Capítulo 2	
La conformación de la identidad profesional docente a través de la práctica	
2.1. Las estudiantes normalistas: del currículo establecido al vivido	57
2.2. La práctica profesional de los estudiantes normalistas	64
2.3. El maestro titular de las prácticas profesionales	75
Capítulo 3	
Las estrategias de permanencia en la escuela normal para ser docente	
3.1. El mundo cotidiano en la escuela normal	86
3.2. Los obstáculos durante el trayecto formativo	93
3.3. Entrar, adaptarse y permanecer en el juego	100

Capítulo 4

La configuración de la identidad profesional docente, más allá de la pertenencia normalista

4.1. Tensiones e inquietudes sobre el trayecto formativo	110
4.2. La evaluación “como que algo no coincide”	117
4.3. La valoración de las estudiantes del proceso formativo	121
4.4. La conformación de la identidad profesional docente en la normal	132

Conclusiones

Referencias bibliográficas

Anexos

Índice de figuras

Figura 1.	Revisión de las transcripciones y selección de frases que describen particularidades de la experiencia de cada estudiante.	26
Figura 2.	Emergencia de categorías a partir de la lectura del material obtenido de las entrevistas.	27
Figura 3.	Códigos y grupos creados a partir de la lectura del material obtenido de las entrevistas.	28
Figura 4.	Proceso de triangulación.	29
Figura 5.	Agrupamiento de códigos para la definición de las redes analíticas.	30
Figura 6.	Organizador que representa la construcción de las sábanas para estructurar el primer capítulo.	32
Figura 7.	Tipos de motivos.	47
Figura 8.	Representación del Concepto de Intersubjetividad.	90
Figura 9.	Representación del concepto de realidad en relación con la experiencia.	107
Figura 10.	Conocimiento base para la enseñanza.	125
Figura 11.	Circulo de razonamiento pedagógico.	131

Índice de tablas

Tabla 1.	Población de la investigación.	23
----------	--------------------------------	----

Introducción

Pensar en la escuela genera dos imágenes mentales. La primera centrada en aquello que se observa a primera vista, como la infraestructura. La segunda imagen tiene que ver con los estudiantes, aquellos sujetos que se encuentran inmersos en un proceso de formación. En esta segunda forma de pensar la escuela implica comprender a los estudiantes: sus aspiraciones, anhelos, motivos, preocupaciones y, en general, observar las formas de vivir la experiencia escolar.

En esta investigación se responde a la pregunta ¿Cómo se relaciona la experiencia escolar en la conformación de la identidad profesional docente de cinco estudiantes de la escuela Normal Valle del Mezquital? En donde la principal categoría teórica que permitió analizar la experiencia escolar es la que propone Dubet (2010): la lógica de integración, estratégica y la de subjetivación.

Así, la tesis que se sostiene es que: “Los estudiantes normalistas construyen intersubjetivamente una identidad profesional docente que se transforma a partir de la experiencia escolar, en donde las condiciones sociales, históricas e institucionales permean en las estrategias que emplean para permanecer en la escuela y para responder a las prácticas profesionales, en donde su capacidad de subjetivación los lleva a cuestionar el proceso formativo”.

Es pertinente visualizar a los estudiantes como sujetos dinámicos que atraviesan una serie de vivencias que moldean sus percepciones en las interacciones con los demás elementos que conforman un proceso de formación. Por lo que, se indaga sobre la experiencia escolar de cinco estudiantes de la Escuela Normal Valle del Mezquital, institución entendida como un espacio de generación de conocimiento y de competencias docentes.

La formación docente inicial se analiza desde la perspectiva que la sitúa como un proceso de enseñanza y aprendizaje, que vincula aspectos que refieren al desarrollo personal en el que convergen significados que se construyen en torno a las interacciones entre los sujetos y el contexto. Es importante considerar la experiencia de las estudiantes a fin de

comprender los significados acerca de cómo la *normal* incide en la conformación de su identidad profesional docente.

Con este propósito se responde a la principal pregunta de investigación a lo largo de cuatro capítulos que integran este estudio y que se organiza como sigue. El primer capítulo que se denomina: Ingresar a la Normal Valle del Mezquital, rescata el concepto de la vocación, entendida como un proceso, que en sí no conlleva una fecha de término, sino que va construyéndose a lo largo de la experiencia escolar de los sujetos. Aspecto que se considera relevante para la investigación en tanto que permite explorar los aspectos implicados en la elección de la carrera y de la institución en donde se consolida esta decisión de ser docente.

Comprender los motivos por los cuales los sujetos eligen la carrera es importante, ya que da cuenta de lo complejo que resulta abordar la vocación. Los factores que intervienen en la elección de las estudiantes son: Las condiciones económicas, las posibilidades académicas y otros recursos de los que disponen los estudiantes para afrontar el desafío de ser estudiante de la escuela normal. Al igual que los motivos, las finalidades que impulsan a los estudiantes a continuar con su preparación contribuyen a comprender la experiencia desde su complejidad y, por ende, a abordar la vocación como una construcción y no cómo algo dado.

En el segundo capítulo que se titula: La conformación de la identidad profesional docente a través del trayecto formativo, se analizan los factores que coadyuvan a la consolidación de la vocación y la construcción de la identidad profesional docente, en donde la práctica es un elemento fundamental para dotar de sentido a los estudios normalistas.

Para comprender el papel de la práctica en la conformación de la identidad profesional docente se comienza por indagar lo que establece la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) a través del programa de educación *normal*. Así mismo, se rescata como eje de análisis el concepto de formación y los programas de educación *normal* en donde se plasma el propósito formativo, el perfil de egreso, los contenidos y las orientaciones de enseñanza y aprendizaje, esto para comprender el escenario de formación.

Yurén (2005) señala que en los procesos de formación docente inicial se ven implicadas representaciones que permiten la comunicación, la comprensión del entorno social y natural, estas representaciones se constituyen en la actividad profesional y están vinculadas como un elemento de referencia común de los sujetos, entonces funcionan como punto de partida para comprender y dar sentido a las acciones que realizan. Así mismo, esto permite visualizar cómo el fortalecimiento de la vocación y la conformación de la identidad se va asentando a partir del valor que los sujetos atribuyen a sus experiencias en este escenario de la práctica profesional.

En el tercer capítulo que se nombra como: Las estrategias de permanencia en la escuela *normal* para ser docentes, se plantea que los significados que las estudiantes asignan a sus vivencias no se determinan de manera espontánea, sino que mantienen una relación con aspectos externos, los cuales pueden ser pautas de comportamiento, códigos, valores, normas, intereses, entre otros, los cuales no sólo provienen del entorno social, sino de la misma escuela.

Dubet (2010), establece como elementos de estudio de la experiencia social, tres lógicas: Integración, estrategia y subjetivación. En este capítulo, se abordan las dos primeras lógicas. La integración como un momento en el que las estudiantes, reconocen, asimilan e incorporan a su ser, los valores, normas y modelos culturales de la institución, y la segunda lógica, como un despliegue de estrategias de un plan en el que disponen y optimizan los recursos con los que cuentan para perseguir objetivos particulares, motivos y deseos propios, por lo que dejan de ser un producto de dicha integración.

Este transitar entre la integración y la estrategia permite comprender cómo “La identidad del actor se define como la faz subjetiva de la integración del sistema” (Dubet, 2010, p. 102). O, por el contrario, entender a la identidad como el resultado de un proceso de subjetivación en donde la reflexión y el análisis del rol lleva a aplicar estrategias para la construcción de una identidad para sí. En el que se ahonda en el siguiente capítulo.

Para concluir con la organización del documento, el último capítulo que se titula: La configuración de la identidad docente, más allá de la pertenencia normalista, se expone la idea de que, una vez vivida la experiencia, en el sentido de experimentar, permite a

los sujetos incorporar otros elementos a sus esquemas de percepción que sirven de base para las siguientes vivencias. En este proceso se reconoce que los sujetos entran en una dinámica que conduce a la subjetivación, con lo cual se posibilita un espacio para la reflexión en donde los sujetos valoran su formación docente, en el sentido de reconocer fortalezas y áreas de oportunidad de cara al ingreso al servicio profesional docente y cómo esto puede servir para fortalecer los procesos de formación inicial.

Dubet (2010), explica que la lógica de subjetivación conlleva la capacidad crítica de los sujetos, quienes ponen en tensión aquellas vivencias que han tenido en el transcurso de su permanencia en la escuela, aludiendo a su capacidad de introspección. Lo cual permite comprender la construcción de la identidad profesional docente no como algo estático, sino como una identidad relacional que se transforma gracias a su capacidad de subjetivación.

Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas de esta tesis, se comparten las referencias bibliográficas y un apartado de anexos.

Proceso metodológico

Esta investigación surge con la intención de conocer cómo los estudiantes viven su estancia en la *normal* y que les permite construir su identidad profesional docente. Dicho proceso no fue sencillo ya que existe una implicación por parte del investigador, es decir, los intereses y las experiencias personales llevaron a definir el tema a investigar, sin embargo, estar consciente de ello, conlleva lograr un grado de objetividad durante el proceso.

El proceso de problematización resultó complicado como señala Sánchez (1993), es un cuestionamiento radical en el que se sumerge al investigador en un periodo de desestabilización y cuestionamiento propio con la finalidad de clarificar el problema de investigación. Se entiende que este proceso es necesario, ya que permite decidir poco a poco lo que se desea investigar. La elección del tema de investigación se relaciona con la experiencia de ser estudiante de la escuela *normal* y sus implicaciones en la formación profesional.

Ya que, al ingresar al magisterio, se mantuvo la comunicación con compañeros egresados de esta misma institución, durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE), que son reuniones cuyo objetivo es plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos. En estas reuniones se comenta sobre los estudiantes de la escuela *normal* y cómo su formación inicial tiene implicaciones para afrontar las problemáticas con los estudiantes de primaria, de allí el interés por conocer la forma en que esta institución formadora de docentes lleva a cabo su misión.

Al tener la mirada puesta en la escuela *normal*, llevó al investigador a establecer algunos puntos de interés, en este caso, a orientar el abordaje del tema de la escuela *normal* Valle del Mezquital desde el concepto de formación inicial docente. Para Sánchez (2013) la formación inicial tiene por objetivo preparar para la docencia escolar a los estudiantes insertándolos en el campo pedagógico mediante el seguimiento e implementación de programas de estudio, que al ser concluidos llevan a la obtención de un título como licenciado que certifica su condición para desempeñar sus funciones.

Tener en cuenta, que la experiencia como estudiantes de esta institución y de otros profesores son distintos, precisó aludir al concepto de experiencia, siendo Larrosa (2002) quien la define como “lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece o nos llega” (p. 168). Desde esta idea, se comprendió que sería más fructífero para la investigación conocer eso que les acontece a los estudiantes desde su perspectiva, es decir, darles voz para expresar aquello que les sucede y que para ellos es significativo.

Comprender el papel de la escuela *normal* resultó importante, ya que en primera instancia se identificó a la escuela como un espacio en el que suceden acontecimientos, por ello, se plantearon cuestionamientos en torno a la concepción de la escuela *normal* y sus estudiantes considerando sus finalidades a lo largo de la historia, además de la disyuntiva entre vocación y profesionalismo como señala Tenti (2007).

De acuerdo con Sánchez (1993), la clarificación del problema de estudio implica la búsqueda de otorgar ubicación, especificidad y consistencia, así como de dirección y sentido. Desde lo que plantea el autor, se identificó el papel que juegan las políticas públicas, tanto en el aspecto nacional como internacional a través de las recomendaciones que emiten los distintos organismos internacionales, por ejemplo: los informes que emitieron la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en los cuales se reconoce que existen factores y condiciones de los estudiantes que se relacionan con la elección de la carrera, esta situación conllevó a retroalimentar el estado de la cuestión, es decir, entrar en una dinámica por conocer más del tema y tener una idea clara de lo que se conoce y que se desconoce (Elizondo, 2021). Para ello, se continuó con la revisión de material principalmente en las diferentes ediciones del Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Construcción del planteamiento del problema

Esta investigación analiza cómo los estudiantes conforman su identidad profesional docente en la escuela *normal* con el propósito de comprender los significados de la experiencia escolar construidos en la formación inicial, de allí la importancia de conceptualizar al normalismo como “un sistema cultural expresado en contextos ideológicos instituciones, ethos profesionales, discursos pedagógicos que comprenden la vida cotidiana de las escuelas normales” (Ramírez, 2009, p. 1). Tener en cuenta que la escuela normal conlleva, entre otros aspectos, un contexto ideológico que está presente en la lógica de integración, momento en el que las estudiantes comienzan a formar parte de la escuela lleva a comprender el proceso general que viven las estudiantes en la conformación de su identidad profesional docente.

En este punto, se toma como referencia la creación de la escuela para profesores de Michoacán en 1915; en esta institución se gestó un ideal de la Escuela Normal y de sus estudiantes, tal como se refiere a continuación:

La Escuela Normal para profesores será donde salga una juventud vigorosa llena de ideales nobles, con la mente pletórica de ciencia; con el corazón rebosante de sentimientos humanitarios para ir a esparcir con amor la semilla de la idea en los corazones de la niñez y enseñarle el amor al terruño, al amor al trabajo que engrandece al hombre; el amor a la libertad que lo dignifica, enseñarle si es preciso, a morir de pie antes de vivir de rodillas humillado frente al trono del tirano. (Rocha, 2015, p. 45)

Dicha idea de lo que debía ser la escuela *normal* y sus estudiantes, es motivo de análisis y cuestionamiento a lo largo de las diferentes etapas por las que ha atravesado esta institución. Hoy en día, el término normalismo ha llegado a tener un significado diferente a lo que se visualizó en sus inicios, Zúñiga lo llega a plantear como (1993) “un sinónimo de deficiencia académica y atraso profesional” (p. 24). Esta idea, tiene su origen en el pensamiento generalizado de la sociedad, quien confronta un imaginario del normalismo rural de las primeras décadas del siglo XX frente a una realidad actual. Por un lado, se mira al docente desde la imagen del maestro rural, aquel maestro apasionado, lleno de

sacrificios, inmerso en la vida de las comunidades, entregado a la lucha social frente a la imagen del maestro urbano, separado de aquella idea de sacrificio y abnegación, más apegado a una imagen de profesional, pero que no logra trascender y consolidar un proceso de modernización.

Dicha confrontación genera un conflicto en la sociedad, quien por un lado sigue esperando ver al maestro rural y por otro, aspira ver al maestro urbano modernizado. Zúñiga (1993) describe esta dualidad de la siguiente manera:

Frente a la imagen del normalismo instituido el maestro real quedó colocado en situación de inferioridad épica, al ser permanentemente confrontado con la imagen fantaseada y distorsionada que condensó el imaginario del maestro normalista [...] Al urbano se le reprocha carecer de los valores y cualidades de aquel, al rural se le menosprecia por su carencia de saber urbano. (p. 19)

La escuela *normal* ha tenido a través de la historia un papel acorde a determinadas situaciones, desde su operación las Escuelas Normales Rurales se caracterizaban por establecer y mantener el vínculo entre el trabajo agrario y la inclusión de los campesinos a las prácticas cívicas ponderando los principios establecidos en la constitución de 1917. Padilla (2009) lo refiere de la siguiente manera:

Las normales rurales se originan con las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas que se construyeron a principios de los años veinte. Las normales regionales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir e introducirían nuevas técnicas de agricultura. Las centrales agrícolas se formaron durante la administración de Plutarco Elías Calles como un proyecto que, con moderna maquinaria y una organización cooperativista, debía mejorar la producción del agro mexicano. (p. 88)

Con el paso del tiempo, las normales fueron diversificando sus finalidades esto debido a que los procesos de evolución de la misma sociedad requieren superar las premisas del periodo posrevolucionario y con ello modificar la misión de las normales, sin embargo,

son múltiples las dificultades por las que atraviesan, algunas de éstas se analizan para describir ese proceso de cambio.

En el Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial publicado en 1994 por la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, señala que la formación de maestros se caracterizaba por la “falta de discusión con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, se conformó una tradición endogámica que se institucionalizó en forma de rutinas y procedimientos que rechazan por principio cualquier propuesta - externa, sobre todo- para cambiar” (Reyes y Zúñiga, 1994, p. 90).

El conflicto generado al confrontar los ideales del maestro rural, su correspondiente formación, su rol y su apegado a la idea de profesional, lo coloca como un sujeto que carece de su abnegación más natural y pura. Esto genera tensiones entre el deber ser y el ser, atravesado por el imaginario institucional que pueden representar las normales. Al respecto, Millán y M (2000) afirma que:

La institución es el escenario donde confluyen propósitos, proyectos y expectativas de los sujetos que le dan existencia. Se construyen representaciones sociales en todos y cada uno de los participantes, derivadas de las prácticas que realizan. Así, la idea de realidad y de conocimiento apropiada por cada uno de los actores que intervienen en el proceso propiciará determinadas prácticas educativas. (p. 121)

Resulta importante explorar la posición de los estudiantes frente a lo que la escuela Normal Valle del Mezquital les ofrece como institución, como sistema cultural y como espacio de interacción. Entender sus vivencias, y reconocer que la comprensión de la institución no puede reducirse a los aspectos curriculares, sino que requiere mirar a los sujetos que le dan vida como una manera de reconceptualizar los fenómenos educativos que se generan por el imaginario colectivo de la Escuela Normal.

Para comprender la perspectiva de los estudiantes en relación con la escuela y su proceso de formación, se requiere dimensionar el papel de las políticas públicas bajo las cuales se plantean los cambios y los retos para la Escuela Normal y para sus estudiantes,

en este proceso de reformulación de la formación docente inicial. Noriega (2000), reconoce que las políticas públicas parten desde los organismos internacionales, pero también desde las prácticas singulares del Sistema Educativo Mexicano.

Respecto a las políticas de formación docente inicial, Ducoing (2013) señala que se puede analizar la estrecha relación que se tiene con los planteamientos de los organismos internacionales, porque son éstos los que emiten recomendaciones a los gobiernos, quienes se encargan de instrumentarlas, por lo que surgen las denominadas reformas educativas.

Algunas organizaciones internacionales se enfocan al aspecto económico, es decir, otorgan financiamiento para los diversos programas y proyectos que necesitan los gobiernos para atender el sector de la educación. No obstante, este financiamiento no está exento de recomendaciones. Es por ello, que el Banco Mundial (BM), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por mencionar algunos, mantienen una enorme influencia en el diseño, la ejecución y la evaluación de las políticas educativas en México (Ducoing, 2013). Estos préstamos o financiamientos hechos por estas organizaciones son clave para que proyectos como la cobertura, la calidad y la competitividad educativa sigan creciendo. Sin embargo, la autonomía del gobierno se ve comprometida, ya que la estructura curricular en la formación docente inicial se va adaptando a estas recomendaciones emitidas por estos organismos internacionales. Además, Ducoing (2013) indica que,

existe otro tipo de organismos internacionales que no se basan precisamente en la cuestión del financiamiento, sino más bien a la cuestión de la investigación, evaluación y emisión de reportes sobre los que basan sus recomendaciones a los estados miembros. (p. 25)

Un claro ejemplo de este tipo de organismos es la denominada Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). La formación docente inicial a nivel nacional es parte importante de las reformas educativas, éstas consideran las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales.

Entre los cambios más notorios de la formación docente, se encuentra el rediseño de planes y programas con un perfil de egreso basado en competencias.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publicó un informe titulado Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas Internacionales, el cual ofrece herramientas para mejorar la calidad de la educación en México a través de la selección y preparación de los docentes, así como, el rediseño de planes y programas de estudio para mejorar los procesos de formación. Por ello, es importante analizar el perfil de ingreso del estudiante que forma parte de la escuela *normal*, ya que, el informe señala que la profesión docente va significando una profesión menos popular para los jóvenes, debido, por un lado, al desprestigio de la profesión y, por el otro, al aumento de funciones y responsabilidades, del mismo modo se indica que los aspirantes a estudiar en una escuela *normal* no tienen como primera opción estudiar esta carrera.

Además, Reyes (2017) afirma que los aspirantes a estudiar la profesión en una escuela *normal* suelen obtener un promedio de 8 a 8.9 en la educación media superior, por lo que, los estudiantes con mejor perfil académico en el nivel media superior optan por diferentes profesiones, dejando en segundo lugar el estudio de la docencia.

Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), publica el informe titulado Profesión: Profesor en América Latina, en el que examina las políticas públicas de países de América Latina en donde “la evidencia indica que, hoy en día, los estudiantes de secundaria interesados en ser docentes tienen un desempeño más bajo que aquellos interesados en otras profesiones, como ingeniería y derecho”. (Elacqua, 2018, p. 11). Así mismo, el informe señala que los bajos salarios que perciben los docentes influyen en los estudiantes que estudian el nivel medio superior porque se sientan menos atraídos a esta carrera y opten por otras opciones.

Las condiciones socioeconómicas de quien elige una profesión no pueden ser descartadas, pues significan obstáculos o por el contrario un amparo para afrontar la carrera. Guerrero (2004) enuncia la fuerte influencia de las condiciones económicas desfavorables y la proximidad de la escuela al lugar de residencia de los jóvenes al elegir

la carrera normalista. La elección de los jóvenes por la carrera de la docencia conlleva situaciones problemáticas que se sintetizan de la siguiente manera:

- a) Estudiar en la escuela *normal* en el escenario que plantea una bifurcación entre la concepción del normalismo y el reconocimiento que se le da a la profesión docente.
- b) La complejidad y el aumento de la exigencia de la profesión.
- c) Las condiciones económicas de los estudiantes y sus posibilidades académicas con las que afrontarían la estancia en la carrera.

Ante estas problemáticas, esta investigación busca comprender cómo es que cinco estudiantes fueron construyendo su identidad profesional docente, cuando ésta es una carrera devaluada.

Por consiguiente, la principal pregunta de investigación es ¿Cómo se relaciona la experiencia escolar en la conformación de la identidad profesional docente de cinco estudiantes de la escuela Normal Valle del Mezquital? A partir de este cuestionamiento se derivan las siguientes preguntas:

- ¿Qué experiencias sociales inciden en la elección de la profesión docente?
- ¿Qué experiencias escolares influyen en la configuración de la identidad profesional docente?
- ¿Cuáles son las estrategias que las estudiantes despliegan para asegurar su permanencia en la escuela *normal*?
- ¿Cuáles son las condiciones para que existan experiencias de subjetivación en estudiantes de la Normal Valle del Mezquital?

Objetivo General

Conocer los significados de la experiencia escolar que inciden en la conformación de la identidad profesional docente de cinco estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Valle del Mezquital.

Objetivos Específicos

- a) Identificar las experiencias sociales que inciden en la elección de la profesión docente.
- b) Analizar qué experiencias escolares influyen en la configuración de la identidad profesional docente.
- c) Reconocer las estrategias que los estudiantes despliegan para asegurar su permanencia en la escuela *normal*.
- d) Distinguir cuáles son las condiciones que permiten experiencias de subjetivación en los estudiantes normalistas.

Justificación

La razón de realizar la investigación sobre la experiencia escolar de cinco normalistas recae en la tarea de interpretar la forma en cómo conforman su identidad profesional docente durante su estancia en la escuela *normal*, tomando en cuenta sus motivos, dificultades, vivencias, sentido de vocación y reflexiones en torno al éxito o fracaso de su proceso de formación inicial.

Conocer las experiencias en el trayecto formativo permite repensar el diseño de los planes de estudio para la organización de la propia escuela, implica realizar una discusión sobre cómo integrar las necesidades, preocupaciones, percepciones, motivaciones y expectativas de los participantes a la definición de la institución, en este caso, de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”.

Por otra parte, conocer las vivencias de los futuros docentes, lleva a considerar otros escenarios, tales como, la formación continua de docentes en servicio a través del ejercicio reflexivo en donde los participantes puedan asumirse como objeto de conocimiento y transformación. A partir de comprender las causas, motivos y razones por los que las acciones dentro de las aulas se llevan de tal o cual manera, con fin de fortalecer la intervención docente con los alumnos de educación básica.

Así se entiende que la identidad profesional docente se conforma desde etapas tempranas, es decir, desde la elección de la carrera, al ingresar a la escuela, durante la

licenciatura y después de ésta. En donde la experiencia escolar configura su identidad profesional docente mediante un proceso de autodescubrimiento, reflexión y subjetivación.

Técnicas e instrumentos de investigación

Una vez establecido el tema y la respectiva formulación del problema de investigación se definieron los mecanismos para dotar de rigurosidad científica el procedimiento para poder realizar dicha investigación. Fue necesario un paradigma que guiara dicho proceso, “el paradigma sirve como guía para la ciencia” (Corbetta, 2007, p. 5). Es decir, proporcionó un modelo de referencia para desarrollar la investigación ya que determina ciertas indicaciones necesarias para construir dicho proyecto.

Por lo tanto, la investigación por su naturaleza recae en el paradigma cualitativo, ya que éste considera como eje principal la interpretación, y la indagación mediante una relación con tradiciones metodológicas que se retomarán más adelante. Por lo que, “la idea es indagar en situaciones naturales, intentado dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2016, p. 24).

La investigación cualitativa, se interesa por captar la realidad social poniendo atención en la mirada de las personas que se involucran en el planteamiento del objeto de estudio. Al intentar indagar en el proceso de construcción de la experiencia escolar de los estudiantes resulta apropiada la idea de retomar el paradigma cualitativo ya que este “se caracteriza por prestar interés por el significado y la interpretación, el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos” (Vasilachis de Gialdino, 2016, p. 26). Precisamente la investigación que se realizó consideró el rescate de los significados e interpretaciones que se tiene de la experiencia escolar respecto a la conformación de la identidad profesional docente en la formación inicial.

El enfoque interpretativo cobra sentido, cuando la intención de la investigación es comprender la experiencia escolar en el proceso de formación por parte de cinco

estudiantes. Lo cual implica escuchar y descubrir su visión como sujetos que forman parte de una institución. Weber (como se citó en Corbetta, 2007) plantea:

Hacer énfasis en que la idea es la comprensión racional de las motivaciones para los actos; no se trata de intuición, sino de <<interpretación>>: entender el objetivo de los actos, la magnitud del propósito y la intención de la acción humana [...]. Comprender las motivaciones de los actos, el significado atribuido por el individuo a su conducta. (p.21)

Siguiendo la perspectiva anterior, se concreta la intención de interpretar las razones por las cuales las estudiantes afirman determinada idea, o se refieren a un hecho especificado de una forma particular, y qué significado tienen para sí mismos las representaciones sobre sus vivencias.

Definir el tipo de investigación y el paradigma que permitiera guiar la investigación en el camino de lograr responder a la formulación del problema y, al mismo tiempo, consolidar la rigurosidad científica que se requiere para obtener los resultados, significaron los primeros pasos en el proceso de la construcción de una metodología pertinente.

La investigación pretende recuperar la información que los sujetos externen, ya que se reconoce que en ella se encuentra la riqueza para la interpretación de los fenómenos. En este sentido, por lo general, “se obtiene información de quienes han experimentado el fenómeno que se estudia, generalmente por medio de entrevistas” (Álvarez-Gayou, 2005 p. 87). Dentro de la tipología de entrevistas disponibles se toma la decisión de emplear y desarrollar la entrevista dirigida la cual se caracteriza por ser semiestructurada y permite que los participantes se expresan con libertad.

El guion de entrevista, “no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 119). Por lo que, este instrumento de investigación se estructuró bajo tres aspectos. El primero considera al aspecto referencial, en el que se pretende identificar lo que los estudiantes están aprendiendo y cómo comprenden el objetivo del aprendizaje.

El segundo, consiste en el aspecto estructural, con el cual se pretende conocer cómo los estudiantes abordan su aprendizaje y cuáles son sus objetivos al hacerlo de determinada forma. El tercer aspecto tiene que ver con los saberes pedagógicos, es decir aquellos fundamentos y/o teorías que son generados por la práctica. En total en el guion de entrevista se consideraron 33 preguntas. Finalmente, La bitácora del investigador complementa los instrumentos de investigación.

Contexto de la investigación

La investigación se sitúa en la Escuela Normal Valle del Mezquital, una institución fundada en el año de 1978, cuya finalidad es formar a docentes de educación básica. Esta *normal* se encuentra ubicada en el Municipio de Progreso de Obregón, en el estado de Hidalgo. En cuanto al periodo de duración comprende el periodo de septiembre 2020-enero 2021.

Muestreo

Se tuvo como limitante los problemas de salud a nivel nacional (caso de pandemia por COVID-19), de allí que sólo se realizaron cinco entrevistas a estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) y Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), de un rango de edad de entre 20 a 35 años.

Estos estudiantes cumplieron con la condición fundamental para los fines de esta investigación, ser personas que han experimentado el fenómeno. Así mismo, al considerar a estudiantes del último año de su formación escolar obedece a que estaban por terminar su trayectoria de formación y con ello, la posibilidad de discursar y explicar. Así, se aplicó un muestreo de avalancha o bola de nieve, para seleccionar a los informantes, el cual consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes. A continuación, se comparte la tabla 1 en donde se especifica el número de participantes mediante seudónimos.

Tabla1

Tabla 1. Población de la investigación.

Seudónimo del informante	Sexo	Edad	Grado de estudios	Municipio procedencia	de
Adri	Femenino	22	7° semestre - LEPIB	San Salvador	
Cheli	Femenino	21	7° semestre – LEP	Chilcuautla	
Fabi	Femenino	35	7° semestre - LEP	Progreso de Obregón	
Mar	Femenino	20	7° semestre – LEP	Progreso de Obregón	
Meli	Femenino	22	7° semestre - LEPIB	López Rayón	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de entrevistas.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y media, y fueron realizadas a través de plataformas virtuales tales como ZOOM, debido principalmente a la situación de confinamiento por cuestiones de salud antes descritas. Así mismo, esta herramienta posibilitó la grabación tanto en audio como en video.

Para la cuestión de la presentación de los datos, cabe rescatar que los nombres de las informantes permanecerán de manera anónima colocando únicamente las siguientes etiquetas para reconocerlas posteriormente: Meli, Fabi, Adri, Mar y Cheli como se especifica en la tabla 1.

Análisis de la Información

El proceso de análisis de información se orienta hacia la comprensión en profundidad de los sujetos y su entorno, por lo que los datos son el medio para poder transitar en este ejercicio. La recolección de la información se llevó a cabo a distancia por las implicaciones que había respecto a lo vivido por la pandemia por el virus covid-19, la cual obligó a buscar alternativas para establecer comunicación siendo la aplicación ZOOM, la

elegida para poder escuchar a los participantes acerca de sus vivencias, siendo esto, el primer obstáculo con lo que a la salida a campo refiere.

La transcripción de las entrevistas fue realizada manualmente, escuchando parte por parte el audio obtenido de las entrevistas para posteriormente, escribir fielmente el discurso de las estudiantes en un documento en Word. El proceso de transcripción de las entrevistas constituyó el primer acercamiento al proceso de análisis de información, fue entrar a terreno desconocido, debido a la falta de experiencia como investigador, de manera coloquial, se refiero como *hacer camino al andar*.

Tener transcritas las entrevistas permitió repasar el contenido de los discursos de las estudiantes, recordar las ideas que compartieron y al mismo tiempo reconocer otras, que durante las entrevistas no habían sido comprendidas o habían sido omitidas, sin embargo, el ejercicio de reconocimiento fue complicado. Se coincide con Gibbs (2007) cuando afirma que una de las cosas más difíciles al principio es la de identificar trozos del texto y descubrir qué códigos representan desde el punto de vista teórico y analítico y no sólo como una descripción de lo que refieren los informantes.

El análisis de los datos consistió en “un proceso de lectura, reflexión, escritura y reescritura, lo que permite al investigador transformar la experiencia vivida en una expresión textual” (Álvarez-Gayou, 2005 p. 88). Por ende, implica una tarea compleja que demanda el empleo de la capacidad de análisis y reflexión de parte del investigador. Así mismo, el análisis de los datos implica etapas diferenciadas:

Se seleccionan palabras o frases que describen particularidades de la experiencia estudiada. Puede agrupar las que tienen relación semejante entre sí y formar grupos que revelen la subjetividad de las personas investigadores [...] se proponen cinco pasos específicos: obtener los datos verbales; leer estos datos; agruparlos; organizarlos y expresarlos desde una perspectiva disciplinaria; sintetizar y resumir los datos para presentarlos ante un auditorio científico. (Álvarez-Gayou, 2005 p. 88)

Durante la transcripción de las entrevistas, su lectura y relectura, se identificaron los “patrones recurrentes y contradictorios, así como situaciones excepcionales” (Bertely, 2000, p. 67), y con ayuda del software se fue sistematizando la información. Sin embargo, al formular preguntas, inferencias y/o conjeturas acerca de lo que se iba identificando y señalando, resultó complicada la visualización de las relaciones o redes que se iban entretejiendo con la información obtenida de las estudiantes, pues como refiere Coffey y Atkinson (2003), “la interpretación exige trascender los datos fácticos y analizar con cautela qué se puede hacer con ellos” (p. 54).

En un primer momento se empleó como herramienta de apoyo el software Atlas. Ti para llevar a cabo el proceso de análisis de información, sin embargo, es preciso aclarar que el software, es sólo una herramienta de apoyo. En la figura 1 se muestra el proceso de identificar fragmentos del discurso de las informantes que llamaran la atención, a esos fragmentos de texto se les asignó una etiqueta para su posterior clasificación.

En la revisión parcial del material transcrito se identificaron algunas palabras con mayor índice de recurrencia en el discurso de los participantes, por lo que significó un punto de partida para comenzar a reconocer algunos de los códigos, bajo los cuales se fueron subrayando expresiones de los participantes que resultaron de relevancia para los fines de la investigación.

Para el proceso de análisis de información se tomó en cuenta el modelo de análisis propuesto por Dey (como se citó en Coffey y Atkinson, 2003), el cual “considera al análisis de los datos como descomponer los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos, también descompone el análisis de datos cualitativos en tres procesos relacionados; describir, clasificar y conectar” (p.10). Es decir, se requiere considerar la lectura constante de la información para obtener de ella elementos específicos y reconocerlos mediante una organización de estos, considerando temas de los que se aborda.

Figura 1

Figura 1. Revisión de las transcripciones y selección de frases que describen particularidades de la experiencia de cada estudiante.

The image shows a software interface for text analysis. On the left, there is a text area containing a transcription of an interview. The text discusses the student's experience as a teacher in a bilingual school, mentioning the influence of teachers, career choices, and the importance of interaction with children. On the right, there is a list of selected phrases, each with a small icon and a label. The phrases are: 'Influencia de docentes para el...', 'Elección carrera - Confusión', 'Motivación - niñez', 'Influencia de docentes para el...', 'Elección carrera - Hñahñu', 'Creencia acerca de la carrera', 'Realidad vs imaginario', and 'Elección carrera - Hñahñu'. The interface includes a search bar at the top and a list of results below.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de entrevistas y el empleo del software Atlas. Ti

En la figura 2 se representa la cantidad de códigos creados al realizar el proceso de lectura del material obtenido de las entrevistas. Los códigos se clasificaron en tres grupos que dan origen a la construcción de la trama y capitulado del presente documento.

De acuerdo con el modelo de Dey (como se citó en Coffey y Atkinson, 2003), el análisis debe ofrecer, en primer lugar, descripciones minuciosas, claras y amplias que incluyan (cuando sea el caso) el contexto de las acciones, la intención del actor social y los procesos en los cuales está inmersa esta acción. En segundo lugar, propone que los datos se deben clasificar para darles “significado”. Con esto quiere decir categorizar los datos u asignarles a los trozos de datos ciertos temas y códigos. En tercer lugar, propone que los datos codificados o categorizados se pueden analizar en términos de los patrones y conexiones que van surgiendo. En la figura 3 se da muestra del proceso de clasificación de los datos.

Figura 2

Figura 2. Emergencia de categorías a partir de la lectura del material obtenido de las entrevistas.

Grupos de códigos	Nombre	▲	Enraizamiento	D
◊ Formas de trabajo (13)	○ ◊ APORTES COMO NORMALISTA			14
	○ ◊ ASPECTOS ESCENCIALES PARA LA PRÁCTICA			12
	○ ◊ ASPIRACIONES			6
◊ Antecedentes (8)	○ ◊ CAPITAL CULTURAL INCORPORADO			11
	○ ◊ CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO			22
◊ Transformación y reflexión (9)	○ ◊ CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO			7
	○ ◊ CAPITAL ECONÓMICO			9
	○ ◊ CARCATERISTICAS SOCIALES			10
	○ ◊ DIFICULTADES			15
	○ ◊ ESTRATEGIAS			6
	○ ◊ EVALUACION			20
	○ ◊ EVOLUCIÓN			4
	○ ◊ FINES DE LA EDUCACIÓN			8
	○ ◊ FINES DE LA EDUCACIÓN PARA LOS NIÑOS			12
	○ ◊ FORMACIÓN DOCENTE FORTALECIMIENTO			41
	○ ◊ FORMAS DE TRABAJO			18
	○ ◊ IDEAL DE ALUMNO			2

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de entrevistas y el empleo del software Atlas. Ti.

En lo que refiere específicamente a la tarea de codificar, se considera emplear la propuesta que establece Cohen y Seid (2019), con la codificación abierta y axial. Consistiendo la primera en:

Discernir detenidamente el espectro de significados potenciales de lo que dicen los entrevistados, la búsqueda de las denominaciones más adecuadas para conceptualizar los fenómenos a los que refieren y la clasificación de los fragmentos textuales mediante la asignación de códigos. Cuando ya se cuenta con varios conceptos acumulados, es necesario comenzar a “acomodarlos”, elaborando categorías que agrupan determinados conceptos y tienen cierto poder explicativo de los fenómenos a los que aluden [...] La gran contribución de la codificación abierta consiste, en primer lugar, en otorgar significado, conceptualizar los hechos registrados como palabras y, en segundo lugar, en

comenzar a ordenar estos hechos mediante categorías conceptualmente construidas. (p. 216)

Figura 3

Figura 3. Códigos y grupos creados a partir de la lectura del material obtenido de las entrevistas.

12:11 p 8 en E1 MARGARITA MARCELO	1 Codificación
por parte del maestro de grupo como que no tenía tanto apoyo, el maestro no me, no me decía así como que, ya no puedes hacer estas actividades, pero me dejaba sola siempre yo toda, todas las jornadas de prácticas yo siempre estuve sola con el grupo incluso estuve dando las materias que al maestro le correspondían	Ser practicante ...
12:12 p 8 en E1 MARGARITA MARCELO	2 Codificaciones
el maestro nunca me dice como que, qué puedo mejora, nunca me dice nada acerca de lo que estoy realizando y yo creo que esa también es como una de las preocupaciones que siempre he tenido porque, bueno ya estamos en séptimo semestre y hasta ahora he, solo dos ocasiones me han ido a observar mi practica y nunca me han dicho nada	Relación con el... Ser practicante ...
12:25 p 18 en E1 MARGARITA MARCELO	1 Codificación
tenemos como que esa, de cierta manera ese miedo de saber si lo estamos haciendo bien, o lo estamos haciendo mal y en ocasiones nos dejamos llevar como que he, la experiencia de los maestros que ya están frente a grupo tú vas y observas al grupo por unos días y te das cuenta que la maestra siempre pone a leer a los niños que no importa con que actividad empiecen pero lo primero que hacen es leer y entonces dices, le voy a seguir a la maestra	Ser practicante ...
12:26 p 19 en E1 MARGARITA MARCELO	1 Codificación
habían maestras que decían, bueno trabaja como quieras y ya después te decían, no es que sabes que esa actividad quitala porque nos está quitando tiempo y entonces necesitamos ver aquí esta otra materia	Ser practicante ...
12:27 p 19 en E1 MARGARITA MARCELO	1 Codificación
los niños nunca tuvieron artes, entonces yo voy a trabajar artes con ellos y ya llegaba como que ese momento y los maestros de que, no, no les des nada, o no les pidas materiales o ni siquiera les	Ser practicante ...

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de entrevistas y el empleo del software Atlas. Ti.

Si bien, el tipo de investigación marca la pertinencia de inicial el proceso de análisis de información mediante la codificación abierta, en este caso también se consideró realizar un acercamiento a la codificación guiada con lo que al iniciar la tarea se desarrolló una lista de ideas temáticas clave antes de aplicar códigos al texto, no obstante, la parte medular se estableció en mantener las posibilidades abiertas a partir de realizar la lectura de los datos para generar códigos a partir de esta.

Bertely (2000) señala que existen diferentes modos de interpretar un fenómeno social, por lo que no existe una receta metodológica, sin embargo, se considera importante realizar la triangulación, la cual se lleva a cabo bajo el análisis en conjunto de tres tipos de categorías. Primeramente, las categorías sociales, las cuales se definen como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos de los informantes, de igual manera existen las categorías de quien interpreta, es decir, aquellas que parten del investigador en relación con lo investigado, y finalmente, las categorías teóricas, producidas por otros autores, relacionadas con lo investigado.

Este proceso se ve evidenciado en la figura 4, en la cual se observa en un primer plano el código que identifica un fragmento del discurso de la estudiante que ha llamado la atención como investigador, por lo que corresponde a la categoría social, enseguida se presenta las reflexiones en torno a lo expresado por la estudiante en la cual se identifican conceptos que posteriormente son contrastados en la última columna que corresponde a la categoría teórica.

Figura 4

Figura 4. Proceso de triangulación.

	A	B	C	D	E	F
1	ID	Código	Documento	Categorías sociales	Categorías del intérprete	Categorías teóricas
	12:26	Relación con docente titular	E1 MAR	habían maestras que decían, bueno trabaja como quieras y ya después te decían, no es que sabes que esa actividad quitala porque nos está quitando tiempo y entonces necesitamos ver aquí esta otra materia	Puede considerarse como elemnto de análisis el hecho de que los normalistas comienzan a contruir desde su etapa de formación una cuestión de indentidad docente, es decir, se empapan de la cultura magisterial, del ethos, a diferencia de un estudiante de otra otra universidad, ya que el estar inmersos en la práctica en las primarias infleuye en la contrucción prematura de la cultura magisterial o en su defecto en la reproducción de esta cultura.	FORMACIÓN INICIAL: Anzaldúa, A. R. (2005). Encrucijadas de la formación y práctica docente. En Subjetividad y relación (págs. 75-91). México: UAM -Xochimilco. Ferry, G. (1990). La tarea de formarse. En El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica (págs. 43-64). México: Paidós. Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. . Perfiles Educativos. (3). (142), 128-148. IDENTIDAD Y PRÁCTICA: Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente". En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores (págs. pp. 19-45). Barcelona-México: Pomares. Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). En la escuela; Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
11						

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida de entrevistas y el empleo del software Atlas. Ti.

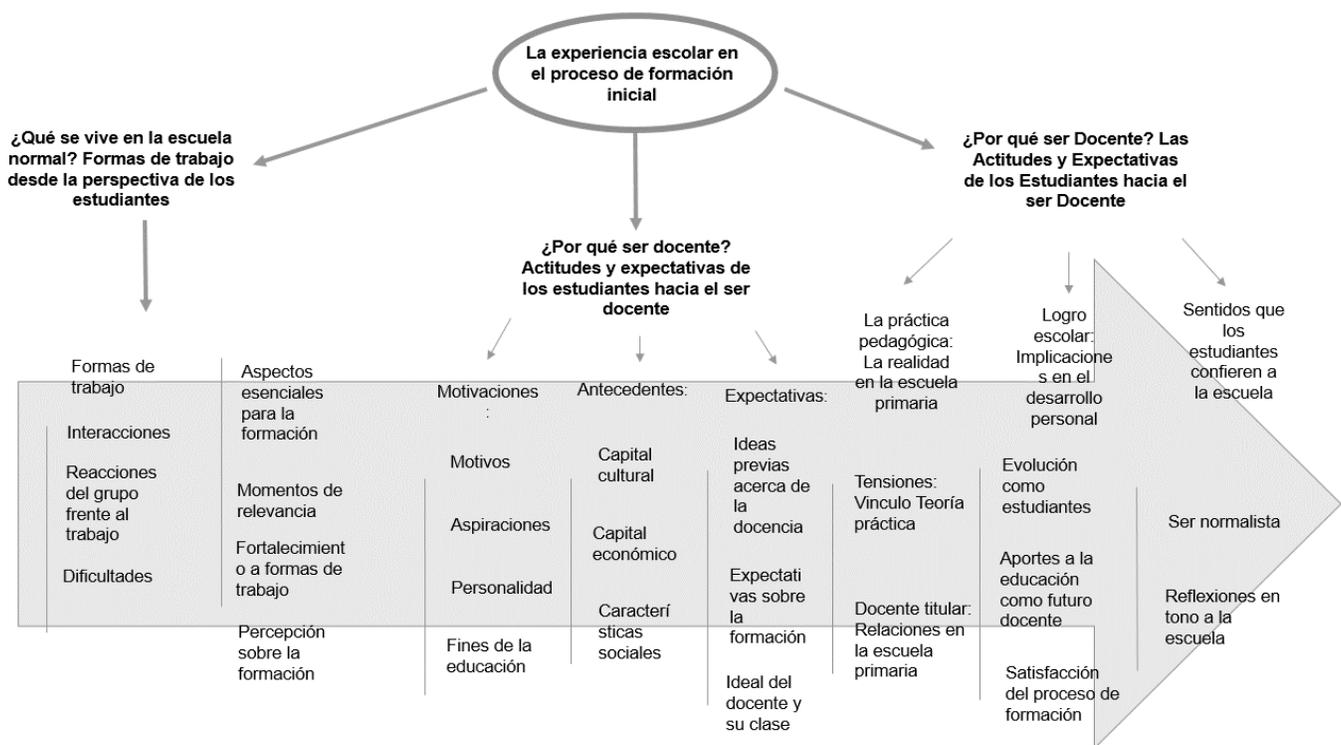
Después de la codificación abierta el proceso indica continuar con la codificación axial, la cual “supone comenzar a reagrupar lo que fue separado en la codificación abierta. [...] Pretende sintetizar el proceso analítico iniciado con la codificación abierta”. (Cohen y Seid, 2019, p. 217). Esta parte del proceso requiere que mantener una lógica en cuanto a cómo se visualice la información en sus unidades más elementales, generalmente delimitadas por un tema en específico, para posteriormente, integrar la información ya en un aspecto más global que, mantengan esa visión de lo particular, pero que también

permita visualizar las ideas más generales y sobre todo mantener el contexto en el que se plantean los hechos o resultados obtenidos.

Del ejercicio descrito anteriormente se obtuvo el primer bosquejo de la matriz de categorías (figura 5) que representa el resultado de dicho proceso de construcción y definición de la trama que daría forma al capitulado del presente documento. En él se observa tres apartados en los cuales se agruparon algunos de los códigos que mayor relevancia tienen para los fines de la investigación. Sin embargo, en el proceso de descontextualización y recontextualización las redes analíticas fueron modificándose.

Figura 5

Figura 5. Agrupamiento de códigos para la definición de las redes analíticas.



Fuente: Elaboración propia a partir del proceso de análisis de información.

Debido a la falta de experiencia en el uso del software *Atlas. Ti*, no se logró explotar todas sus funciones para realizar el proceso de reagrupar y establecer redes analíticas, por lo que se optó por complementar el proceso de manera manual, es decir, imprimiendo

y manipulando en físico la información de las entrevistas para posteriormente elaborar en papel bond esquemas que permitieran relacionar categorías, códigos, patrones y demás elementos arrojados durante el ejercicio de análisis.

Se recortaron los fragmentos de las entrevistas con su respectivo código, los datos de la fuente, y se les asignó un color con marca textos para reconocer de manera más sencilla la idea que referían los informantes. De igual manera, se colocaron dentro del organizador de acuerdo con la relación de la cita con respecto a las categorías de análisis para profundizar en la reflexión.

Este ejercicio permitió comprender la analogía que describe a alguien que teje y entrelazada hilos para construir un telar, en este sentido, el análisis es algo similar, implica tomar las categorías, los códigos, los patrones emergentes, las citas y entretejerlos en una trama que permita construir relaciones.

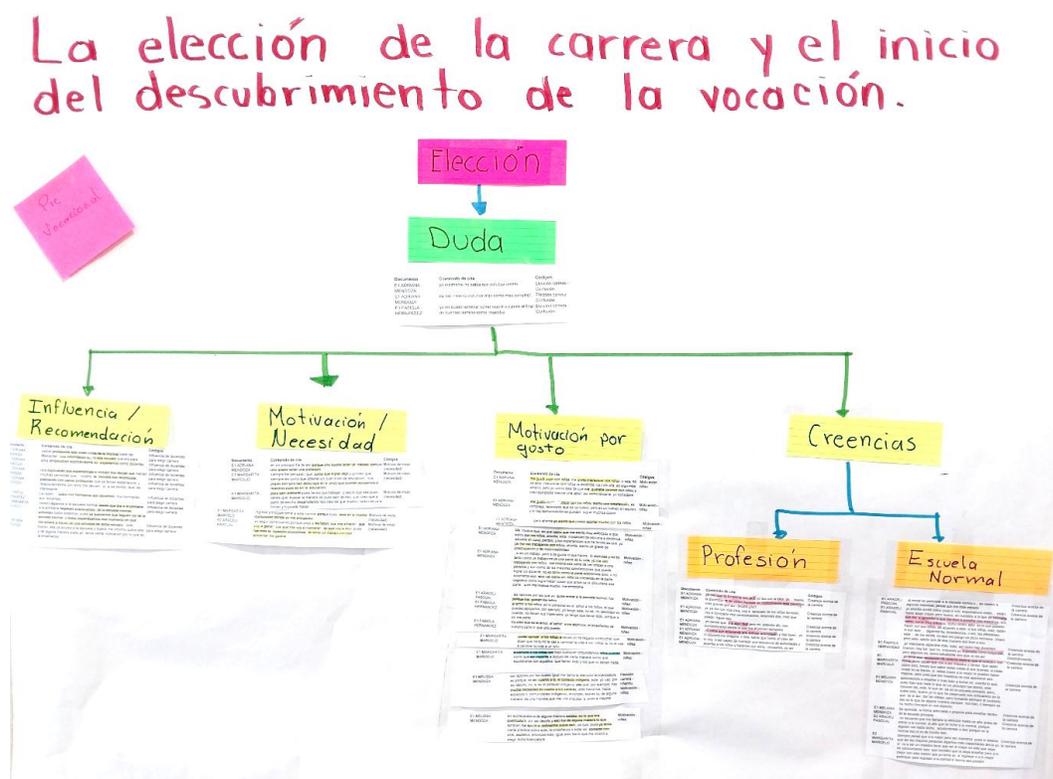
Este proceso de construir y reconstruir llevó a considerar el concepto de experiencia social que refiere Dubet (2010), el cual considera tres lógicas de acción: integración, estrategia y subjetivación. Esta perspectiva sobre la experiencia se consideró pertinente para poder comprender aquello que los estudiantes expresaron durante las entrevistas que se llevaron a cabo, debido a que considera abordar las vivencias de los estudiantes considerando su entorno social, sus implicaciones emocionales, sus posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo en torno a ellas y finalmente conformar una identidad. Así se logró organizar la información a partir de organizadores para estructurar los capítulos (ver anexo 1 al 4). Aquí solo se presenta el que corresponde al primer capítulo.

Tesch (citado por Coffey y Atkinson, 2003), explica que el proceso de análisis implica una manera de “encontrar nuevos contextos para visualizar y analizar los datos, la descontextualización y recontextualización ayuda a reducir y luego a expandir los datos en formas de nuevas y con nuevos principios rectores” (p. 37). Al poder visualizar en un organizador el proceso de análisis con sus respectivas categorías y citas permitió profundizar en la tarea de hallar la trama de la investigación.

Cabe señalar que el proceso fue lento y complejo, cada organizador que se elaboró permaneció semanas colocado en la pared, sin que hallara una trama definitiva que satisficiera las necesidades de la investigación, por lo que se convirtió en un proceso de quitar y poner, definir y redefinir, seleccionar y omitir.

Figura 6

Figura 6. Organizador que representa la construcción de las sábanas para estructurar el primer capítulo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la investigación.

El resultado de este proceso permitió dar continuidad al proceso de construcción de los datos en donde se retomaron algunos principios propuestos por Moustakas (1994), quien establece que los investigadores deben colocarse frente del objeto de estudio desde una postura neutral para lograr conocer la experiencia de los sujetos. Es por lo que en este método se hace hincapié en tres categorías para este proceso: *Intencionalidad*, refiere a nuevas experiencias que se relacionan con la prospección, la imaginación, la

conciencia y los juicios. *Temporalidad*, la cual, tiene que ver con el espacio temporal de lo vivido. Finalmente, la *Intersubjetividad*, que refiere a cómo se experimenta al mundo en relación con otros.

El investigador llega a la verdad mediante varios caminos, articulando tareas tales como la descripción y la categorización, los cuales a su vez se complementan de acuerdo con la metodología que propone Fernández (2002), la cual es denominada como *multiangulación de fuentes*, la cual plantea elementos multifocales, como lo son: La *realidad empírica*, en la que se comparan las experiencias de los participantes con la idea de llegar a una sola idea. La *perspectiva teórica*, la cual, relaciona el dato empírico con las fuentes literarias existentes. Las descripciones estructurales, que refieren al estado de la conciencia en el tiempo. *La intuición*, se resume en comprender las esencias de las experiencias. Los *aportes concluyentes*, implica llegar a un proceso de terminación al proceso anterior. Finalmente, la *visión futurista*, que tiene que ver con la formulación de una visión prospectiva en relación con los hallazgos, productos del mismo proceso de multiangulación.

Alcance de la investigación

La presente investigación se centra en interpretar la experiencia escolar del caso de cinco estudiantes normalistas, por lo que no contempla un planteamiento de una propuesta o proyecto de intervención. Por otra parte, los resultados del presente trabajo posibilitan en un segundo plano el ejercicio de reflexión de roles que asume la institución, los docentes y desde luego los estudiantes en los procesos de formación inicial en las aulas de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, ya que, se considera este ejercicio como un elemento presente en toda evolución de profesionalismo docente.

Capítulo 1

Ingresar a la Normal Valle del Mezquital

Para comprender el fenómeno de la experiencia escolar resulta importante indagar las circunstancias que posibilita a los sujetos estar y formar parte de la escuela, esto debido a que la construcción de la experiencia no se da de manera espontánea ni lineal, sino que se va construyendo y reconstruyendo en forma de una espiral ascendente, tomando como base experiencias anteriores.

Así, la decisión de estudiar una determinada carrera profesional se encuentra estrechamente relacionada con la vocación, la cual es considerada como un proceso compuesto de tres momentos: el primero denominado prevocacional, el segundo perivocacional y finalmente vocacional (Sánchez, 2003).

La elección de una carrera conlleva implícitamente una serie de decisiones particulares como es la distancia de traslado hacia la escuela, esta decisión y otras, son las que adopta el sujeto y se describen como la elección de recursos con los que enfrentarán el estudio de la profesión. Por ello, la elección de la carrera constituye la construcción de un proyecto de vida (Martínez, 1999).

La etapa de conformación de la vocación tiene un significado singular y particular para cada una de las estudiantes, al igual que el proyecto de vida. Para Adri, el proceso de elegir la carrera le significó una etapa de descubrimiento y confusión, “yo realmente no sabía que estudiar” (A14112020 p. 2), situación que conlleva la duda, la incertidumbre, los anhelos y motivos que experimentan las estudiantes.

En este capítulo se comparten las experiencias que inciden en la elección de la profesión docente de cinco estudiantes de dos licenciaturas que tomaron la decisión de ingresar a la Escuela Normal Valle del Mezquital, ubicada en el municipio de Progreso de Obregón en el estado de Hidalgo.

1.1. Contexto de estudio

En la región del Valle del Mezquital existen cuatro instituciones formadoras de docentes que son: La Normal Valle del Mezquital (ENVM), la Escuela Normal Superior Miguel Hidalgo (ESMH) ambas en el municipio de Progreso de Obregón; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 131 y el Colegio de Estudios Superiores Hispanoamericano (COLESH) ambos en el municipio de Ixmiquilpan. De éstas dos son públicas y dos son privadas. Este estudio refiere a la Normal Valle del Mezquital.

Es importante considerar algunos datos que permitan conocer y ubicar a esta institución a la que pertenecen las cinco estudiantes partícipes en esta investigación. Fue fundada en el año de 1976, en la etapa de su creación sostuvo un vínculo con la Escuela Normal Rural “Luis Villareal” de El Mexe, localizada en la misma entidad federativa, esto debido a la participación de un grupo de docentes de esta escuela quienes iniciaron la gestión, manteniendo los pilares de formación de la Normal Rural “Luis Villareal” a la nueva institución. El reconocimiento oficial se obtuvo en 1977, pero no fue hasta 1979 que adquiere el carácter de escuela pública bajo el nombre de “Normal Experimental”.

Actualmente, la Normal Valle del Mezquital tiene una oferta educativa de cuatro licenciaturas, dos que comprenden la Licenciatura en educación primaria y la de educación preescolar. En el año 2004 incorpora la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en el año 2011 la Licenciatura en Preescolar Intercultural Bilingüe, con estas incorporaciones a su oferta educativa, la escuela Normal Valle del Mezquital ha sido sinónimo de esfuerzo y dedicación para el fortalecimiento de la interculturalidad en el estado de Hidalgo.

La misión de esta institución plantea la formación integral de profesionales de la educación desde un enfoque humanista, un desarrollo curricular sustentado en la interculturalidad crítica, la práctica reflexiva y el trabajo colegiado para atender los problemas socioeducativos derivados de un entorno diverso, cambiante y complejo.

La escuela *normal* se encuentra comprometida en continuar fortaleciendo los procesos de formación de sus estudiantes, por lo que establece en su visión ser catalogada como

una Institución de Educación Superior (IES) de excelencia a nivel nacional, como resultado de la atención integral de sus estudiantes, el reconocimiento social de sus egresados, la acreditación de sus programas de estudios y la consolidación de cuerpos académicos.

Como parte de los resultados que respaldan a la escuela se encuentra, el primer y tercer lugar en aprovechamiento académico en el examen aplicado por CENEVAL a los estudiantes que egresaron en 2003 y 2006 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.

En resumen, la educación que imparte esta institución se dirige hacia la construcción de procesos que permiten a los docentes que se encuentran en el proceso de formación inicial, aprender a enseñar y a desarrollar pedagogías y didácticas interculturales y plurilingües con la finalidad de atender necesidades educativas en la diversidad de contextos que demanda la nación.

Teniendo en cuenta estas características, se recupera en primer lugar, los *recursos* de los que disponen los estudiantes al momento de elegir la carrera, la elección del momento y el lugar en el que estudiarán; en segundo lugar, se aborda los motivos y la *finalidad* por la que se llegó a la decisión de estudiar la profesión.

La escuela Normal Valle del Mezquital cuenta con una ubicación estratégica lo que la coloca relativamente en un lugar apropiado para que los estudiantes de la región acudan a ella. En esta institución las estudiantes Meli y Adri de 22 años de edad son de séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB); Chely, Faby y Mar son estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), con 21, 35 y 20 años de edad respectivamente.

Adri es habitante del municipio de San Salvador, por lo que la distancia aproximada que tiene que recorrer para llegar a la escuela es de 27.5 km, lo que le lleva un tiempo aproximado de 40 minutos, en auto particular. Sin embargo, ella tiene que utilizar el transporte público y al no haber una ruta directa, debe transbordar haciendo que el

tiempo de traslado casi se duplique. Aun así, la escuela normal es una opción de las más cercanas al lugar de radicación.

Meli se traslada diariamente desde López Rayón del municipio de Ixmiquilpan, lo que significa una distancia y tiempo aproximado de 37.4 km en hora y media. Por su parte, Cheli es habitante del municipio de Chilcuautla, ella recorre de su hogar a la escuela 11.1 km en un tiempo 30 minutos usando el transporte público. Fabi y Mar pertenecen al municipio de Progreso de Obregón, por lo que las distancias que recorren son menores a 4 km. En todos los casos, las distancias y tiempos corresponden al recorrido en una sola dirección, por lo que pensar en una rutina de ida y vuelta significa duplicar las distancias y los tiempos.

1.2. ¿Cómo se afronta la decisión de elegir la carrera?

La elección de la carrera no se da de manera espontánea e independiente, sino que tiene una relación con el entorno del sujeto y esto incide en su decisión para construir un proyecto de vida. En el caso de Fabi señala que la decisión de estudiar la profesión fue impulsada desde lo familiar “La razón... todos mis hermanos son docentes, decían: - ¡anímate! [...] más que nada fue por mi familia, como que decía, no pues ya son maestros, pues yo también” (F14112020 p.3).

La estudiante reconoce que el factor familiar no sólo ha influido en la decisión, sino que además le ha servido de ventaja cuando ha tenido dificultades en el proceso de mantenerse en la escuela:

Si influye mucho, mucho, en lo personal mis hermanas son docentes, si yo tengo alguna duda me dicen: - ¡ah! puedes resolverlo así, ¡ah! mira fíjate que tengo una alumna así, ¡ah! le puedes enseñar de este modo, ¿por qué no pones en práctica esto? -, pero sí, sí te influye mucho. (F14112020 p. 8)

Tomando en cuenta lo que expresa Fabi, la elección de la carrera considera el apoyo que puede brindar la familia. En este mismo sentido, se encuentra Meli, quien tomó la decisión de estudiar la carrera a partir de la experiencia que había tenido en la preparatoria, la cual expresa de la siguiente manera:

Yo tenía cierta inclinación por lo que es la enseñanza [...] en la preparatoria estaba en puericultura y eso fue lo que me ayudó a inclinarme a elegir dicha licenciatura, ya que, tenía cierta práctica en la enseñanza al estar en contacto con alumnos. (ME12112020 p. 2)

En este caso, la estudiante consideró la experiencia de enseñanza con los alumnos a su cargo durante su estancia en la escuela preparatoria, lo que significa una ventaja para ingresar a la *normal*.

Para Davini (1995), las experiencias escolares previas a la elección de la carrera juegan un papel importante “se reconoce el peso de la formación previa del estudiante ingresante en cuanto al bagaje, a los tipos de conocimientos adquiridos (o sin adquirir, en términos de “falta”) o de habilidades de pensamiento”. (p. 353)

La decisión de Meli tiene una estrecha relación con ese *acervo*¹ que poseía previamente al ingreso a la escuela. Schutz (1974) plantea el concepto de <<stock of knowdge at hand>> es decir, el <<*acervo de conocimiento a mano*>> (p. 18). Dicho acervo es constituido por experiencias previas, esquemas de percepción, motivos, intereses, aspiraciones del sujeto en particular, por lo tanto, forma parte en el proceso de construcción de la vocación.

De tal forma, la noción de capital cultural en forma de acervo mantiene una relación con las preferencias de los estudiantes hacia determinados temas. De acuerdo con Giroux (1990), “los individuos forman sus intenciones y propósitos dentro de los marcos que les proporciona su repertorio cultural” (p. 182).

Lo anterior, implica que, los estudiantes son personas con una historia personal que han construido experiencias anteriores que han propiciado el desarrollo de un conocimiento en forma de esquemas previos que les permite comprender e interpretar acontecimientos de su propia vida, así como también el desarrollo de habilidades y actitudes para

¹ El acervo está integrado por tipificaciones del mundo del sentido común [...] desde la infancia el individuo continúa amasando una gran cantidad de <<recetas>> que luego utiliza como técnicas para comprender. (Schutz, 1974, p. 18)

desempeñarse en diferentes ámbitos como la toma de decisiones, como en este caso, la elección de la carrera y la escuela.

Al respecto, Sánchez (2003) indica que:

La toma de decisiones en el ámbito vocacional supone, en determinadas ocasiones, la superación de conflictos internos. En este caso, se entenderá que la mejor decisión será aquella gracias a la cual, el estudiante logra sus expectativas y obtiene las metas deseadas. Esta tarea está cargada de deseos personales, pero a la vez, de variables sociales y culturales que inciden en la última elección. (p. 206)

Reconocer esta relación entre el trayecto personal, el capital cultural y los intereses, brinda un panorama acerca del papel que juegan estos elementos en la construcción de una vocación y, por consiguiente, en una identidad ocupacional.

Por tanto, los sujetos van construyendo una pertenencia a la escuela incluso antes de que se ingrese formalmente a ella, la elección conlleva una relación con aspectos de su entorno, puesto que, “nacer en el mundo significa, ante todo, nacer de progenitores que nos son excluidos, ser criado por adultos que constituyen los elementos conductores de nuestro fragmento de experiencia” (Schutz, 1974, p. 17), tener presente este hecho por parte del sujeto, posibilita que la elección de la carrera y el sentido de vocación pueda ser construido, puesto que factores externos al sujeto sólo representa un fragmento y no un todo al momento de elegir.

Algo similar ocurre con Mar quien refiere la influencia que ha tenido la *normal* en su persona, incluso cuando ella aún era niña “fue una experiencia [...] porque yo conocí a la escuela *normal* desde que iba a la primaria, a mi escuela llegaban practicantes de la escuela *normal*, entonces todos esperábamos ese momento porque era emocionante.” (MA17112020)

En tal sentido, cada sujeto trae consigo mismo el resultado de la influencia de su entorno que le han presentado y que funciona como un sistema de referencia para la

interpretación de la realidad y que permite que se elabore una estrategia con la cual afrontarán la decisión de elegir la carrera y la escuela.

Martínez (1999) refiere que la vocación está estrechamente ligada con la construcción de una identidad y ésta a su vez puede entenderse como un momento de continua interacción entre factores internos y externos a la persona, por ello, para comprender a un sujeto que se encuentra en la etapa de elección de una carrera debe considerar los vínculos que ha establecido con los otros.

De tal forma que, las vivencias previas de los estudiantes han estado ligadas con sujetos que conocen la escuela *normal* o que han estudiado ahí, se comprende que los estudiantes interactúan con personas, escuchan discursos y son partícipes de diálogos, lo cual ha influido en la toma de decisiones.

En el caso de Mar, ella expresa haber sentido emoción cuando llegaban los practicantes de la *normal*, queda claro que las imágenes, símbolos y discursos han quedado impregnados en su memoria y que, al llegar el momento, son retomados como un recurso para tomar una decisión al afrontar lo aparentemente desconocido o desconcertante.

También, la vocación se encuentra estrechamente ligada al tema de la identidad profesional, la cual a su vez tiene una relación con el capital cultural de las estudiantes. Tal es el caso de Meli, quien afirma lo siguiente:

En cuanto a la escuela y a la elección de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe fue debido a que en el contexto en el que me encuentro situada, dónde he vivido, pues se practica la lengua hñähñu y yo la tengo como segunda lengua, fue por lo que escogí la licenciatura en la escuela *normal*.
(ME12112020 p. 2)

En esta misma lógica, Adri también elige estudiar la carrera en la Normal Valle del Mezquital por la relación que esta institución tiene a través de su oferta educativa, específicamente refiriéndonos a la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y la cuestión de la identidad lingüística.

Yo sé un poco hñähñu, en la familia me han enseñado a desenvolverme un poco en la lengua hñähñu, me interesa revitalizar la lengua y promoverla, y creo que es algo que se me facilitaría [...] por eso que elegí la *normal*. (A14112020 p. 3)

Respecto a lo que expresan Meli y Adri el recurso que ellas consideran al momento de elegir la carrera es el conocimiento y la familiaridad que tienen con el entorno étnico y la lengua indígena que se relaciona con licenciatura que se oferta en la escuela.

Existe una valoración del sujeto en cuanto a las posibilidades que tienen de culminar con la etapa de formación en la carrera poniendo sobre la mesa los recursos antes referidos. Los modelos culturales, funciones e identidades son construidos desde el momento en el que un sujeto nace y se van asentando y recreando con el transcurrir de acontecimientos de la vida. Al respecto Dubet (2011) afirma lo siguiente:

Me defino por lo que la sociedad ha programado en mí, mi identidad sigue siendo, en parte, lo que los demás me atribuyen y que he terminado incorporando, por lo que se dice que, la sociedad es percibida como un sistema de integración social. (p. 117)

De esta forma, la subjetividad de una persona mantiene una estrecha relación con el aspecto social, es decir, todo aquello externo que influye en la persona, ya sea en la parte histórica o actual. Ante esta perspectiva, se explora la noción acerca de cómo el *capital cultural*² y *habitus*³ influyen en el proceso de elegir la carrera, específicamente considerando la primera etapa de la construcción de la vocación, denominada como la etapa prevocacional.

Hasta aquí, se han explorado algunos recursos que los sujetos han considerado para orientar sus decisiones, pero existen más, por ejemplo, el recurso que refiere a lo

² El capital cultural es un término empleado por Bourdieu (1970) para describir la acumulación de elementos culturales por parte de los sujetos y que permanecen en modo de saberes previos, capital de relaciones sociales y de prestigio, capital lingüístico y demás conocimiento. Puede ser heredada o adquirida mediante un proceso de socialización.

³ El habitus, como lo dice la palabra, es algo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. La noción recuerda entonces, de manera constante que se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual y que se inscribe en un modo de pensamiento genético (Bourdieu, 1984, p. 123).

económico que es igual de importante que los anteriores y se manifiesta en las aportaciones que hacen los sujetos en las entrevistas.

Como lo plantea Reyes (1993) elegir una profesión significa “que se quiere ser”, pero también; que es lo “que no se quiere o no se puede ser”. Fabi refiere que ella había elegido otra carrera diferente a la docencia, pero por cuestiones económicas tuvo que abandonarla: “fue complicado continuar y como en los últimos semestres son gastos, pues decidí dejar la carrera y salirme.” (F14112020 p.1).

Después de varios años y estabilizar su situación económica, Fabi regresa a estudiar, aunque en una carrera distinta a la que se quería en un inicio. Es así como al elegir la nueva carrera, ella tiene presente la cuestión económica como un recurso para enfrentar su permanencia en la escuela.

El elemento económico también influyó en Meli, quien expresa lo siguiente: “Dejé un año la escuela y posteriormente ingresé a lo que es la *normal*”. (ME12112020 p. 2). Desde lo que expresan ambas estudiantes, el factor económico es un elemento que contribuye a la deserción escolar.

Este factor según la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020) realizado por El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED), 2020), estableció que en la población de estudiantes que comprende la educación superior, existe un índice de abandono escolar por motivos de falta de recursos o porque tenía que trabajar fue del 25.1% (ver Anexo 5), y en el caso de los estudiantes de media superior, el porcentaje es mayor.

En el contexto previo al año 2020, la Encuesta Intercensal 2015 elaborada por el INEGI (2015), revela que aquellos que abandonan sus estudios por trabajar representan el 14.4%, y aquellos que lo hacen por falta de recursos económicos el 12.7%. Situación que también influyó en Adri, quien comparte “me formé en las mismas escuelas de mi localidad porque me quedaban cerca, porque reducían los gastos.” (A22042021 p. 1).

En un sentido similar, Mar expresa lo siguiente: “ingresé principalmente a esta *normal* porque está en la misma comunidad donde yo vivo” (MA17112020 p. 35), también agrega “me sentía yo como en desventaja por lo mismo que a lo mejor tengo pocos recursos” (M24042021). Los casos referidos señalan que la cercanía de las escuelas con su domicilio les permite optimizar recursos económicos para continuar preparándose académicamente, además se entiende que el factor económico forma parte de la elección, aunque se aclara que no es la única y definitiva razón de la que depende la elección de la carrera y la vocación del estudiante.

En este apartado se dio cuenta de una parte del proceso que vivieron los estudiantes al decidir estudiar en la *normal* y aspirar a ser docentes. El proceso considera una reflexión y análisis por parte de los sujetos acerca de los recursos que disponían para poder entrar a la carrera y mantenerse en lo posterior. Algunos de los recursos refieren a bagajes y acervos, mientras otros describen a una situación que implica una identidad cultural y otras más refieren a una cuestión económica.

En todo caso la intención es comprender que la etapa que refiere a la prevocación conlleva un estado de descubrimiento, pero también de análisis y valoración de lo que se tiene o no para hacer de las aspiraciones algo real, asimismo se recalca que a partir de la revisión de lo que viven los estudiantes se comprende que la vocación es un proceso, que no es lineal y tampoco definitivo ni acabado y que es un proceso de identificación con lo que se quiere llegar a ser.

1.3. Motivos y fines en la elección de la carrera

De acuerdo con Sánchez (2003), “la vocación hace referencia a la inclinación que el sujeto manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta” (p.208). Es un anhelo por algo que se desea ser, y como afirma Castaño (1983) la vocación de los futuros docentes se entrelaza y es determinada por su grado de motivación.

Cabe aclarar la definición de motivo y motivación, ya que, en el apartado anterior, se refirió a los motivos desde lo que la RAE (2001) refiere: “Causa o razón que mueve para algo”, sin embargo, para algunos autores como Santrock (2002), señala que la

motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen” (p. 432), idea que se comprende de manera muy similar con la de motivo. Sin embargo, también, se puede considerar a la motivación como la fuerza, voluntad, impulso, inspiración de una persona cuando las razones o motivos no sean lo suficientemente fuertes para llevar a cabo la acción.

Por su parte, Ajello (2003) señala que la motivación puede ser comprendida como la red de referencias, que pueden distinguir aquellas actividades que son significativas de aquellas que no lo son para las personas y, por lo tanto, en cuales actividades toman parte.

Dubet (2011) sostiene que “el primer registro de motivaciones puede definirse en términos de <<habitus>> y de capital cultural que forjan una proximidad y una continuidad entre la familia y la cultura escolar” (p. 69). Una de las razones por las que las estudiantes deciden cursar la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Primaria Intercultural Bilingüe tiene que ver con la idea de concebir la formación escolar como una ventana a aspirar a una mejor calidad de vida.

Tal como lo expresa Cheli: “Yo seguí continuando porque... ¡vaya!, a mi futuro qué voy a hacer, qué voy a ganar, con qué me voy a mantener, de qué voy a vivir, pues fue más la cuestión económica” (CH10042021 p. 6). Es decir, Cheli toma la decisión de estudiar la carrera con una finalidad de que ésta le ayude a conseguir un empleo que le pueda generar recursos.

En esta lógica, se comprende la postura de Cheli desde la idea de pensar que, una mejor preparación académica conlleva una posibilidad para obtener un medio estable de solventar necesidades para sobrevivir. Al respecto, Dubet (2011) afirma que “los estudiantes saben que el bachillerato se vuelve indispensable, no tanto para realizar un proyecto como para evitar una desventaja: <<con el bachillerato, no tienes nada, pero sin el bachillerato, estás peor>>” (p. 69).

La idea de Dubet (2011) se centra en el contexto de los estudiantes del nivel medio superior, sin embargo, existe una similitud con lo que refiere Mar en la entrevista en

donde manifiesta que poseer una carrera profesional no garantiza el acceso a una mejor calidad de vida.

La educación como que ya no te da esa sensación, de que bueno si sigo estudiando pues, voy a seguir adelante [...] antes se decía: por lo menos lo que trabajé me va a dar para comer, pero ahora ni siquiera eso [...] todo está en constante cambio y todo tiene como esa incertidumbre de que va a pasar. (MA17112020 p. 28)

En el relato se manifiesta la sensación de incertidumbre que vive la estudiante, al afirmar que la educación o preparación académica no le proporciona certeza, debido a que no hay una garantía de encontrar un empleo, esto también se indica en los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo Nueva Edición (ENOE), INEGI (2021), “durante el cuarto trimestre de 2021, la Población Económicamente Activa (PEA), es decir, la población de 15 años y más de edad que en la semana de referencia se encontraba ocupada o desocupada, fue de 58.8 millones (59.7% tasa de participación), cuando un año antes había sido de 55.7 millones (57.6%), registrándose un incremento de 3.1 millones de personas” (p. 5).

Para Chóliz (2004) se puede entender el estado de privación como “un estado carencial del organismo, que precisa de la consecución de un objetivo determinado para la supervivencia o para conseguir un estado deseable” (p. 20). Ante las condiciones planteadas por Mar se comprende que la necesidad detona ciertas conductas, en donde el deseo del sujeto se funda en resolver un estado de *privación*, es decir, hay una carencia de los medios para obtener un bien.

En el caso de las estudiantes antes referidas, la cuestión económica y social de sus familias significa un factor de influencia en la elección de la carrera docente, en tanto que, la acción o toma de decisiones también tienen una razón de ser o responden a motivos. Schutz (1974) reconoce que existen dos tipos de motivos:

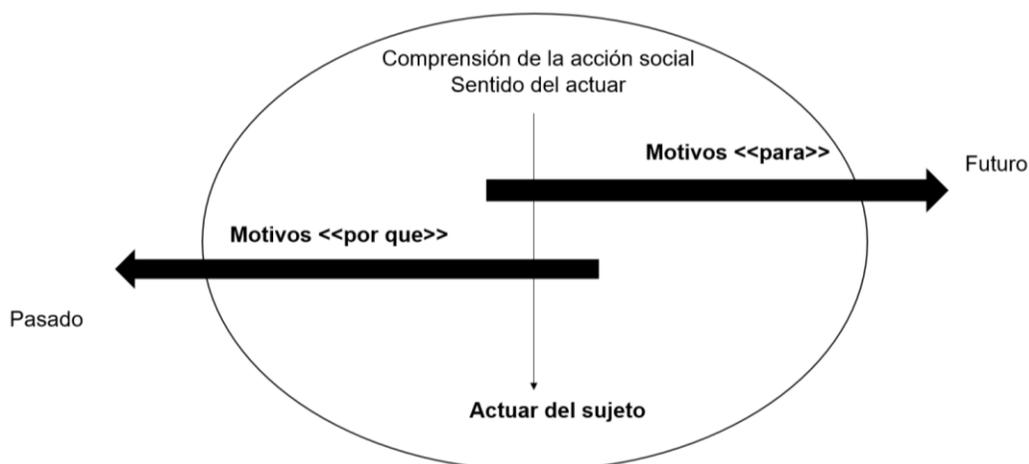
Los motivos que implican fines a lograr, objetivos que se procura alcanzar, son denominados motivos <<para>>; los motivos a los que se explica sobre la base

de los antecedentes, ambiente o predisposición psíquica del actor son denominados motivos <<porque>>. La estructura temporal de ambos tipos difiere. Los motivos <<para>> están dominados por el tiempo futuro; los motivos <<porque>>, por el pasado. Cuando ahora proyecto mi acción, soy consciente de mis motivos <<para>>; en verdad, precisamente estos motivos instigan mi acción; pero los motivos <<porque>> que podrían explicar ciertos aspectos de mi proyectar, sus condiciones causales, permanecen ocultos y marginales para mi conciencia. (p. 26)

En la figura 7 se representa los dos tipos de motivos que se consideran como causas de las acciones de los sujetos. El primer tipo de motivaciones responden al por qué, de determinada acción, es decir, si una persona decide explicarse alguna acción que haya realizado, primeramente, se preguntará por qué lo hice. Esto implicará una mirada en retrospectiva y hacia el pasado. En esa misma idea, la persona también se puede preguntar para qué lo hago, y en esta lógica, implica una explicación que contemple lo futuro, es decir, con una mirada a una proyección de un anhelo. En general, se puede decir que, el sentido que el sujeto le asigna a su acción es resultado de responder a los tipos de motivos.

Figura 7

Figura 7. Tipos de motivos.



Fuente: Elaboración propia a partir de la noción de Schutz (1974).

No todas las necesidades generan un mismo tipo de motivación. Maslow (1954), aborda un sistema de organización jerárquica de las necesidades del ser humano. Por ejemplo, las necesidades fisiológicas primarias de supervivencia, hasta la necesidad compleja de autorrealización. Así mismo, expone que en la medida en que se satisfacen las necesidades inferiores se está en condiciones de atender otras de orden superior.

El orden en el que se satisfacen dichas necesidades es jerárquico, y se comienza por atender necesidades de supervivencia (fisiológicas y de seguridad), seguidas por las de amor y pertenencia, hasta la estimación y autorrealización (Chóliz, 2004).

En congruencia con Maslow, las motivaciones contribuyen con la autorrealización y parten del interés por el conocimiento, por el saber de ciertas disciplinas. Ajello (2003) señala que la motivación intrínseca se refiere a aquellas situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no.

Existen razones que tiene que ver con la idea de aportar en el desarrollo de la infancia en el país, tomando distancia de la idea de estudiar sólo para conseguir un empleo a futuro. Por ejemplo, cuando Mar expone lo siguiente: “como meta, siempre he pensado en lograr algo como obtener un buen nivel de educación [...] el poder apoyar a los niños. (MA17/11/2020, p. 10). Mar manifiesta el deseo de alcanzar un buen nivel de educación, que se relaciona con obtener una formación de calidad, para ella, como para los niños.

En los discursos anteriores, se afianza la idea del valor supremo de la motivación intrínseca e intelectual sobre la motivación que se centra únicamente en obtener recompensas, en este caso un empleo y una idea individualizada de una mejor calidad de vida como lo expresa Meli, quién señala, “primeramente, fue obtener un título, pero otro de los motivos es que, veo que, por ejemplo, hay mucha necesidad en cuanto a los saberes en comunidades indígenas, entonces me impulsa a, pues a mejorar a seguir” (ME12112020 p. 7).

En esta misma idea, Adri expresa una postura similar, “tal vez en un principio ha de ser porque uno quiere tener un trabajo, pero ahorita yo siento que puedo aportar mucho con

los niños” (A14112020 p. 13). Las estudiantes asignan a sus razones para estudiar la carrera la idea de lograr brindar un mejor servicio a un sector de la sociedad con la que ellas se sienten identificadas y además implícitamente incluyen gustos y preferencias personales.

En este caso, existe una gran similitud en los aportes de las cinco estudiantes respecto a sus razones. Por ejemplo: Adri afirma “me gusta interactuar con los niños, siento una gran satisfacción de ver crecer a una persona” (A14112020 p. 3), algo parecido dicen Cheli, Fabi y Mar “me gustan los niños” (CH17112020 p. 2), “es el amor a los niños, el servirles y enseñarles (F14112020 p. 3), “apoyar a los niños [...] enseñarles que pueden ser mejores”. (MA17112020 p. 13)

Este tipo de motivación brinda mayor solidez en el proceso de formación debido principalmente a que sienta las bases para procesos más complejos como los son la autoformación, entendiéndose este concepto como: “El hecho que un sujeto se haga cargo de propia formación” (Yurén, 2005, p. 40), es decir, implica una necesidad de carácter superior. Evidentemente, los impulsos que generan las conductas motivadoras se van afinando o trasformando en el trayecto formativo.

Al respecto Naranjo (2009) establece:

La motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas aumenta cuando la persona tiene posibilidad de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, establecer sus propias metas, planear cómo alcanzarlas y monitorear su progreso. (p. 166)

Las competencias, conocimientos y esquemas están relacionados con el nivel y tipo de motivación con las que fueron desarrollados. Para Yurén (2005), “las motivaciones operan, pues, a la manera de estructuras en las que anclan razones profundas por las cuales un sujeto suele actuar” (p.26).

Así, hay quienes externalizan acciones a partir de un interés intrínseco por la autorrealización y el desarrollo intelectual, algunos otros pueden actuar a partir de la búsqueda de una recompensa económica o de otro tipo, hay quienes pueden regir sus

acciones por sentimientos de temor o por una imposición de normas legitimadas. Sea cual sea el caso, las motivaciones siguen presentándose como estructuras o marcos de anclaje de acciones de los sujetos.

Resulta importante rescatar la idea de que el interés intrínseco por las actividades escolares y académicas tiene una relación directa con el hecho de que los estudiantes hayan elegido la carrera que deseaban. Es por lo que en este apartado se trató acerca del *qué* se quiere ser y *cómo* se puede llegar a ser, en donde se recupera la importancia de visualizar un proyecto de vida en el que se tenga la imagen de lo que se quiere ser, pero también se debe tener una idea de cómo afrontar esa aspiración y valorar qué tipo de recursos se tienen para hacer frente a las circunstancias que puedan llegar a presentarse en ese trascurso de llegar a ser.

Si bien es cierto que tener la oportunidad de elegir favorece el establecimiento de un vínculo más sólido respecto al trazo de metas por parte de los estudiantes, no quiere decir que en caso contrario no existiese la posibilidad de plantear expectativas, metas, y la conformación de la vocación una vez iniciado y vivido el proceso de formación en la escuela.

1.4. Expectativas: yo pensaba que...

Las decisiones que toman los sujetos se apoyan en la relación que han tenido con su entorno y de las vivencias anteriores que pasan a formar parte de su acervo o esquemas de percepción, mismos que les permiten proyectarse a futuro, en este caso, a construir expectativas de lo que podría significar la carrera para ellos. La elección de una carrera profesional conlleva una relación con el entorno familiar, cultural y socioeconómico de los sujetos, así como también de su actitud y personalidad que en sumatoria influyen en la toma de decisiones.

Las expectativas en la elección profesional consideran la implicación del sujeto que tiene por cumplir una meta que se dispone a alcanzar en la construcción de su proyecto de vida, que se presentan no sólo en esta etapa prevocacional, sino también durante el

trascuro de la carrera, conforme se va transitando en el proceso de formación en el que los intereses y las expectativas son fuente de motivación personal.

De acuerdo con Rivas (2003), las expectativas también forman parte de aquellos elementos clave que se presentan al momento de elegir una carrera, por lo que es importante tenerlas en cuenta cuando se pretende comprender el proceso de construcción de la vocación de los sujetos, debido a que contribuyen al ejercicio de autoconocimiento y permiten a los estudiantes valorar las posibilidades que tienen para estudiar una carrera y sobre todo para ejercerla, es decir, lo que pretenden llegar a ser.

Respecto al supuesto de los estudiantes hacia la profesión docente Meli explica lo siguiente: “Yo, tenía la idea de que ir a dar clases en una escuela primaria era sólo tomar en cuenta lo que se ve en los libros y ya” (ME12112020, p. 3). En un sentido similar, Adri comenta lo siguiente:

Yo creía que solamente era realizar actividades, algo sencillo [...] Realmente no me interesa estudiar algo como más complejo, yo creí que la docencia era fácil, yo iba con la idea de... bueno, la docencia no es cómo manejar un conocimiento más científico. (A14112020 p. 2)

Ambas estudiantes mencionan que para ellas al pensar en elegir la carrera consideraban que la docencia no era algo complicado de desempeñar, la misma Adri lo confirma:

Yo realmente no sabía que estudiar (risas), estaba divagando realmente y estaba cursando como un... bueno, me gradúe como técnico en informática y realmente como que todo ese proceso de sistematización me tenía como estresada, y dije creo que esto no es lo mío. (A14112020 p. 2)

Esta manera de concebir a la docencia coincide con lo que menciona Etzioni (1969), quien hace un análisis de las formas en la que se concibe al docente como profesional, explica que “tienen una formación más corta, un estatus menor, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía” (en Guerrero, 2003, p. 309) en el que la docencia es considerada como una semiprofesión

Así mismo, Cheli expone que antes de ingresar a la carrera ella creía que lo que iba a aprender y cómo lo iba a hacer estaría enfocado a experiencias prácticas y demostrativas:

Mi expectativa al entrar en particular a la escuela *normal* (...) pensé que era más estricto [...] en cuestión a lo que yo pensaba que iba a aprender o que me iban a enseñar mis maestros, pensé que todo sería más práctico, como: - ¡miren! esto es lo que pueden hacer con sus niños-. (CH17112020 p. 2)

Cepero (2009) sostiene que los intereses y, por consiguiente, las expectativas forman parte de “estereotipos profesionales” es decir, forman parte de un juicio anticipado de lo que implica estudiar una determinada carrera, por lo que generalmente estarán asociados a las creencias o supuestos que los sujetos tengan respecto a lo que pretenden llegar a ser y, por lo tanto, se relacionan a la satisfacción que se puede llegar a tener del proceso formativo.

Marton (1995) hace énfasis en las definiciones de carácter público o supuestos generalizados por los sujetos y cómo estos tienden a influir en las experiencias posteriores de los mismos. Se entiende por público, al hecho de que estas definiciones tienen su origen en la opinión pública, es decir, que se elabora una imagen colectiva sobre determinados aspectos, en este caso, se puede relacionar con la idea de lo que se piensa acerca de los docentes como lo expresa Adri: “hay un prejuicio ¿no? o cómo qué a los docentes se les cataloga en un mal concepto, por lo mismo de que se piensa que la carrera es fácil” (A22042021 p. 23).

Adri menciona que la concepción negativa de la docencia se ha generalizado entre la sociedad, dicho imaginario repercute en los estudiantes que ingresan a la carrera docente. Al respecto, Vargas (2016) explica que: “las personas responden principalmente al sentido que tienen de una situación y no tanto a los “rasgos objetivos”, de allí que las conductas estarán determinadas, en su mayoría por el sentido que se les dé a tales situaciones.” (p. 65).

Los sujetos dan mayor peso a las concepciones subjetivas, a aquellas creencias o imaginarios que la sociedad tienen acerca de la profesión docente. A causa de esta perspectiva sobre la docencia, se vuelve interesante observar cómo cambia o no, esta concepción de la profesión a medida que los estudiantes avanzan en su trayecto formativo y cómo en dicho proceso se van revelando formas distintas de dimensionar la tarea del docente.

De acuerdo con Sierra (2019) “las expectativas son esperanza que tienen los sujetos de conseguir o realizar alguna cosa” (p. 65), se incluyen percepciones y creencias de los sujetos. En congruencia con ello, algunas estudiantes externaron el deseo de ser maestras y cómo se proyectaban a largo plazo, “yo me veo en una escuela primaria dando clases como maestra” (CH17112020 p. 16), “me miro trabajando en lugares lejanos, ahí se valora más al docente” (F14112020 p. 11), “a mí me gustaría seguir formándome académicamente, pero yo siempre quiero ser maestra” (MA17112020 p. 22), “me gustaría trabajar en medios rurales, sería complejo, pero me gustaría ser maestra en esos lugares” (ME12112020 p. 11).

En contraparte, únicamente una estudiante afirmó el deseo de no ser siempre maestra, pues a su juicio, es una labor muy desgastante “yo no quiero dedicarme toda la vida a la docencia, yo sé que es un trabajo que absorbe mucho” (A14112020 p. 14). Los intereses, las motivaciones, los supuestos y expectativas dota a los estudiantes de elementos para tomar una decisión.

En cualquier caso, el proceso de construcción de la vocación no refiere a un proceso que sea establecido con fecha de inicio y de término, en tanto que, el proceso de elección de la carrera es flexible como resultado del análisis y la reflexión que los sujetos puedan llegar a hacer de sus propios gustos e intereses, pero también de los medios que disponen para poder cumplir sus objetivos de formación y en general de su proyecto de vida.

Para finalizar este capítulo, se reconoce que los sujetos incorporan aspectos de su entorno y en general de la sociedad a su ser, estos aspectos pueden ser sociales, históricos, culturales, económicos, entre otros. En donde las motivaciones de los sujetos

funcionan como esquemas para comprender y actuar en un determinado escenario, así también se relacionan con los significados que establecen a partir de aquello que se vive. En el caso de las participantes, la elección de la carrera obedece a sus expectativas sobre el trabajo docente, a los conocimientos previos que favorecen su elección, las cuestiones económicas y la opinión de docentes que habían estudiado en la escuela *normal*.

El eje rector de este capítulo es la etapa prevocacional que se caracteriza por los motivos, intereses, gustos, supuestos, expectativas y conocimientos que poseen con relación a la carrera docente y que inciden en la elección de la carrera. De este modo, se puede resumir que los sujetos incorporan aspectos de su entorno y en general de la sociedad a su identidad y a su ser. Y son estos elementos los que cimientan las bases para que los sujetos formen parte de una institución formadora de docentes como la Normal Valle del Mezquital, en donde se destaca el papel del sujeto como un agente activo que reflexiona ante la difícil tarea de elegir lo quiere ser.

Capítulo 2

La conformación de la identidad profesional docente a través de la práctica

¿Qué experiencias tienen los estudiantes en y de la escuela? Esta interrogante da la posibilidad de reflexionar acerca de la forma en cómo los sujetos construyen sus experiencias para comprender sus maneras de vivir la escuela, de participar en ella, de dotarla de sentidos, esto debido a que el término experiencia lleva ya en sí una carga subjetiva de parte de quienes se involucran en el fenómeno.

La definición de *experiencia* es compleja debido a las diferentes connotaciones que se le suelen atribuir, es un término que es empleado para diversos estudios en diferentes disciplinas. Sin embargo, es necesario fijar una posición respecto al concepto, esto con el fin de establecer una ruta para su análisis. Es aquí donde la noción de experiencia social que propone Dubet (2010) cobra sentido, quien lo conceptualiza como:

Una manera de sentir, de ser invadido por un estado emocional y por otra parte puede concebirse como la superposición de la sociedad y de la conciencia individual, como ese “trance” en el que el individuo olvida su Yo para fundirse en una emoción compartida, la del “gran ser” que no es otra cosa que la sociedad [...] A esta representación emocional de la experiencia se yuxtapone un segundo significado: la experiencia es una actividad cognitiva, una manera de construir lo real y, sobre todo, de “verificarlo”, de experimentarlo. (p. 86)

Como refiere el autor, la experiencia implica una cuestión emocional y, por lo tanto, significativa para el sujeto, asimismo, contempla una relación y un vínculo con el entorno social y por último incorpora una movilización en el esquema cognitivo del sujeto a modo de aprendizaje. La experiencia es un conjunto de lógicas y sistemas que están relacionadas entre sí, pero que conservan un grado de autonomía y que son referidas como un esquema de orientación para comprender conductas sociales, las cuales no pueden reducirse a la interiorización de códigos y normas homogéneas, por lo que una experiencia es una unidad de análisis mayor que permite comprender aspectos de carácter heterogéneo, misma que permite a los sujetos tener una capacidad crítica de su

realidad, por ello se afirma que una experiencia es al mismo tiempo una actividad cognitiva.

Existe, evidentemente, una relación entre los sujetos y el contexto, Dubet (como se citó en Guzmán y Saucedo, 2015) plantea que:

Cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor, individual o colectivo, necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás. De ese modo, en la lógica de la integración, el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada, así como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces como un mercado. En el registro de la subjetivación, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación. (p. 101)

Así, a partir del ingreso de los estudiantes a la escuela *normal*, aquí se aborda el análisis de la primera lógica que describe Dubet (2010), la cual refiere a la lógica de integración, misma que es entendida como una actividad subjetiva en la cual los sujetos fijan una pertenencia en función de un rol y de una identidad cultural, por medio de esta lógica de integración los estudiantes adoptan los códigos, normas y valores institucionalizados por medio de un proceso de socialización y una parte de su identidad está relacionada con este proceso de integración.

En concordancia con Gutiérrez (2001) en la lógica estratégica el actor interioriza los valores institucionalizados. El individuo se constituye como un ser social, en donde se identifica a partir de lo que vive como una historia por medio de la filiación, un nombre, el fantasma de una tradición familiar, en este caso ser normalista.

2.1. Las estudiantes normalistas: del currículo establecido al vivido

En este apartado se explora el escenario para la formación de docentes que plantea la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), a través de los programas de educación *normal*. Asimismo, se recupera el sentido que le dan los estudiantes a la manera en cómo viven las disposiciones, pautas y propósitos que definen a la escuela *normal* a través de los programas de estudio, esto paralelo al ejercicio de reconocer el concepto de vivencias como unidades que en su conjunto definen una experiencia escolar.

Se parte de la definición tradicional del concepto de formación, el cual hace referencia al “proceso a través del cual un sujeto adquiere una serie de conocimientos y habilidades que lo dotan para llevar a cabo una práctica específica en el campo profesional” (Anzaldúa, 2005, p. 75). Asimismo, se considera a la formación como un proceso que va más allá de la mera adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, pues implica también la movilización de procesos psíquicos subjetivos: afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que acompañan a los procesos de aprendizaje, de allí que la formación se concibe también como:

Un proceso de construcción del sujeto, mediante el cual, éste va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas. (Anzaldúa, 2005 p. 91)

A diferencia de la primera definición que se cita, la segunda integra otros aspectos que refieren precisamente a reconocer a los estudiantes como sujetos activos que tiene una historia, anhelos y que no se encuentran solos en el proceso de formación, sino que sus acciones e ideas mantienen una relación con los otros. De acuerdo con Montero (2002), en particular, la formación de los profesionales de la educación:

Es llevada a cabo a través de distintas situaciones y/o actividades que deliberadamente y en forma intencional ayuda a que los futuros docentes

adquieran habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas que los capaciten para desarrollar la tarea de la enseñanza. (p.75)

En este sentido, se considera de vital importancia retomar las formas por las cuales se construyen las situaciones y/o actividades que tienen como finalidad fortalecer en los futuros docentes la adquisición de competencias. Se parte de considerar elementos de formación que subyacen de lo a priori, es decir, a través de la revisión de los programas de educación *normal*, con sus respectivos propósitos, competencias del perfil de egreso, contenidos y orientaciones para el aprendizaje y le enseñanza.

El plan de estudios 2018 se estructura a partir de cuatro trayectos formativos, estos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes y son definidos de la siguiente manera: Bases teórico metodológicas para la enseñanza (compuesto por 10 cursos), Formación para la enseñanza y el aprendizaje (20 cursos), Práctica profesional (8 cursos) y Optativos (4 cursos).

Cada trayecto es abordado de manera conjunta durante cada uno de los semestres que están establecidos en el plan de estudios. De igual manera, los cursos contemplan un número de horas por semestre y un total de créditos que deben cumplirse. Además, se plantean tres orientaciones curriculares: el primero refiere al enfoque centrado en el aprendizaje; el segundo, enfoque basado en competencias y el último flexibilidad curricular, académica y administrativa (DGESuM, 2018).

El enfoque formativo está centrado en el aprendizaje y reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias, conocimientos previos, así como de los saberes que la institución les ofrece a través de las siguientes modalidades de trabajo: el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje basado en casos de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje en el servicio, el aprendizaje colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos.

Por otra parte, el enfoque basado en competencias demanda la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que adquieren los estudiantes en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente. En esta investigación se establece como elemento sustancial la voz de los sujetos, para conocer qué viven los estudiantes en la escuela y cómo lo hacen, es pertinente entonces recuperar el tema de las prácticas curriculares, es decir, el currículo vivido y con ello, centrarse en la experiencia de los estudiantes con relación al plan de estudios.

Para Adri, la formación que ha recibido en la escuela *normal* se resume en lo siguiente:

La formación en la escuela *normal* ha sido muy agradable porque todo mundo comparte experiencias, escuchamos a docentes y a compañeros que también están cursando esta carrera [...]se hacen talleres, se implementan o se dan conferencias, intercambios, las mesas de debate, esa parte me agrada mucho porque yo aprendo de mis compañeros. (A141120202 p. 5)

En un primer momento, Adri expone su agrado por lo que ha vivido durante su trayecto formativo, agrega que las diversas modalidades de trabajo le han significado un aprendizaje. Ante esta idea, se considera pertinente retomar el concepto de vivencias para aclarar lo que se pretende analizar como experiencia escolar. Se comprende a la vivencia como una unidad menor a la experiencia y, por consiguiente, la acumulación de vivencias en su conjunto constituye una experiencia.

En el testimonio de Adri se hace evidente que la institución ha propiciado diversas vivencias a través de los enfoques y modalidades para el aprendizaje que establece el plan de estudios y ha favorecido en ella una apreciación positiva de su experiencia en general dentro de la escuela, además el hecho de mencionar que esto ha sido de su agrado conlleva un estado de afecto.

Guzmán y Saucedo (2015) sostienen que toda experiencia es significativa cuando “se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la

reconsideración de las vivencias y los sentidos” (p. 28). Las vivencias pueden entenderse como una unidad individual que va vinculando lo exterior con lo interior, es decir, implica un proceso de interiorización del entorno y la cultura producto de su interacción con la escuela y sus elementos particulares tales como: los discursos, normas, propósitos, imágenes, formas de interacción entre otros. En donde este proceso de interiorización es puesto en tela de juicio en un proceso de reflexión.

De igual manera, existe la otra parte del proceso, la cual refiere a la exteriorización, en donde los sujetos externalizan la forma en que comprenden y perciben lo recibido según su legado cultural, donde siempre permanece la parte subjetiva de las personas. En congruencia con Guzmán y Saucedo (2015), los sentidos juegan un papel importante en la relación que existe entre las vivencias como una unidad más específica y la experiencia como algo global, por lo que se le atribuye la función de hilo conductor entre las vivencias y las experiencias.

Los sentidos suelen atribuirse cuando los sujetos reflejan un interés particular por algún suceso, que moviliza ciertos aspectos del estado emocional y, por tanto, subjetivo, entonces, para que una vivencia sea significativa, se requiere que exista un sentido atribuido por los sujetos; por lo que intervienen aspectos emocionales, además de aspectos propios de la cultura que le dan identidad, con ello, las acumulaciones de vivencias significativas van definiendo a la experiencia. En síntesis:

Las vivencias son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona; llegan a ser significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de estas para darse cuenta de que “lo que le pasa”, “lo que le importa” es significativo. El sentido entra, entonces, como una manera de articular vivencia y experiencia como elemento de motivación, de guía de las acciones y así tener claridad de qué es <<eso que vale la pena>>. (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 30)

Las vivencias que son descritas por parte de los estudiantes refieren primeramente al trayecto formativo que fueron atravesando. Para Meli, el proceso comenzó desde que estuvo cursando el primer semestre donde destaca lo siguiente: “En los primeros

semestres debe trabajarse la observación, eso para mí es muy importante” (M12112020 p. 5). Para Adri, esto también significó algo importante para su trayecto formativo, ella dice: “En el primer semestre interactuamos con los niños, todo eso me permitió ganar experiencia para poder estar frente a un grupo”. (A22042021 p. 5)

El plan de estudios que establece la DGE SuM (2018), propone el curso de Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa con un total de 4.5 créditos y 72 horas por semestre, esto como parte del trayecto formativo de Práctica profesional, este curso es importante para las estudiantes, aun cuando los créditos y las horas destinadas por semestre sean pocas.

Para Meli, las salidas para observar la práctica docente fue el parteaguas de su experiencia en la *normal*, seguida de la práctica profesional en tercer semestre “lo más importante ha sido lo que tiene que ver con la práctica, y en primer semestre, fue cuando íbamos a observar a las escuelas, ya que para mí fue entrar al ambiente real (ME12112020 p. 5).

El programa del curso Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa que se encuentra inscrito en el trayecto formativo Práctica Profesional para la Licenciatura en Educación Primaria correspondiente al primer semestre, establece como propósito “modificar de manera sustantiva la noción de formación y práctica docente, en particular al que considera que la práctica es el espacio para aplicar la teoría” (DEGESPE, 2018, p. 5). Es decir, se hace hincapié en brindarle al estudiante un rol activo en su proceso de formación, mismo que contribuye a dimensionar la práctica profesional no sólo como un medio para aplicar el conocimiento que recibe de la escuela, sino como un espacio de análisis global de los diferentes factores que afectan o intervienen en los procesos educativos.

El trayecto formativo que establece el plan de estudio, estructura un proceso gradual para la comprensión de las implicaciones de la práctica profesional, por lo que en el segundo semestre se integra el curso denominado Observación y análisis de prácticas y contextos escolares, el cual tiene la finalidad de brindar al estudiante la posibilidad de adentrarse en la escuela de prácticas profesionales, y con ello, comprender su cultura,

además de reconocer e identificar los vínculos que existen entre el entorno (la comunidad) y la institución (escuela), las formas de organización institucional y las interacciones que se dan propiamente en el acto de enseñar y de aprender al interior de las aulas. En el caso de las estudiantes refieren que, durante los dos primeros semestres de ambas licenciaturas, el trayecto formativo que refiere a la práctica profesional es la que les dejó más recuerdos, esto debido a que las vivencias fueron significativas.

Asprelli (2012) sostiene que, “por medio del proceso de formación se obtienen aprendizajes, se desarrollan capacidades y se establecen relaciones vinculares. El sujeto se forma por mediación” (p. 96). En esta lógica, resulta importante comprender el papel de la mediación como eje que vincula la enseñanza y el aprendizaje, porque ambos soportan el proceso formativo. Es decir, las estudiantes viven experiencias en la escuela que conllevan controversias, discrepancias o disentimientos, por lo que la mediación resulta indispensable.

El reconocer las vivencias en la escuela permite a las estudiantes construir el escenario de la formación desde su propia perspectiva. Desde el punto de vista de Asprelli (2012):

En la formación, o en las acciones de formación, se trabaja sobre otra realidad, es decir, sobre las representaciones. Trabajar sobre las representaciones implica realizar una tarea sobre las imágenes y los símbolos de esa realidad, pero no sobre la realidad en sí. Trabajar sobre la clase, cuando la clase no está, es una representación de la clase. Se analiza, se cuestiona, y se problematiza. (p. 97)

En este sentido, se considera importante contemplar las representaciones que tienen los participantes sobre su propio proceso de formación, para poder cuestionarlo y problematizarlo. Sin perder de vista que este ejercicio se encuentra demarcado por la función de la institución, es menester delimitar entonces la definición de la experiencia a una experiencia escolar, la cual se distingue por la característica principal que refiere a la demarcación de la experiencia al contexto de una institución educativa.

El mundo escolar es un espacio en donde se reflejan características sociales, por lo tanto, es “un conjunto estratificado en el que se juegan procesos esenciales de distribución

social y transmisión cultural” (Dubet, 2010, p. 183). El significado de la experiencia escolar parte de su relación estrecha con la figura de la institución, que no se refiere precisamente a un espacio geográfico delimitado, “la institución no es una <<cosa>>, un objeto real” (Laureau, 1975, p. 114).

Asimismo, se reconoce la importancia de la institución cuando de experiencia escolar se habla, por lo que, desde el punto de vista de Millán y M (2000):

La institución es el escenario donde confluyen propósitos, proyectos y expectativas de los sujetos que le dan existencia. Se construyen representaciones sociales en todos y cada uno de los participantes, derivadas de las prácticas que realizan. Así, la idea de realidad y de conocimiento apropiada por cada uno de los actores que intervienen en el proceso propiciará determinadas prácticas educativas. (p. 121)

Lo dicho hasta aquí revela como a través del plan de estudios, los enfoques de enseñanza y la finalidad misma de la escuela, permean el tipo de vivencias que tiene los sujetos, que más tarde construyen la experiencia escolar. Existe la posibilidad de explorar la relación entre institución y sujetos, desde su subjetividad como lo propone Kaës (1996) en el estudio de las instituciones, quien parte de la pregunta: *¿Qué del pensamiento es mío y qué de la institución?* Dicha interrogante invita a reconocer a los actores institucionales como fuentes de información primaria, en este caso, los estudiantes, que, de alguna u otra manera, establecen sus acciones, emiten sus discursos y en general, externan la manera en cómo viven y experimentan su vínculo con la institución, teniendo en cuenta que se internalizan a través del tiempo, en un proceso de subjetivación. Como señala Rochex (como se citó en Guzmán y Saucedo, 2015):

La historia y la experiencia escolar de cada joven, su relación con el futuro y la escolaridad, las actividades de aprendizaje y sus contenidos, dejan siempre escuchar el eco de otra historia que los desborda. Las metas escolares, la manera en que cada joven aborda y negocia los momentos decisivos de su escolaridad no podrían comprenderse independientemente de su historia familiar, de sus

contradicciones y continuidades que se entrelazan en las relaciones entre generaciones y que están en el corazón de los procesos de construcción de la persona de los alumnos y estudiantes. (p.31)

Para puntualizar, la experiencia escolar resalta la relación que se establece entre la subjetividad del sujeto y la escuela como institución, subrayando en esta relación, los sentidos que los sujetos construyen de manera consciente y como producto de la reflexión acerca de su implicación en la escuela.

Los estudiantes tienen diversas representaciones de lo que viven en su cotidianidad, por lo que en el siguiente apartado se explora el transitar de las estudiantes de observadores a practicantes en donde se manifiestan sus retos, dificultades y los aportes de las prácticas profesionales.

2.2. La práctica profesional de los estudiantes normalistas

Anteriormente, se identificó que uno de los trayectos formativos más citados por los estudiantes corresponde al de Práctica profesional, por lo tanto, aquí se reconocen las vivencias de los estudiantes en el marco de este trayecto para comprender las dificultades que han presentado, los significados que han atribuido a sus vivencias y en general a interpretar cómo fue su experiencia en la práctica profesional en el proceso de construcción de la identidad profesional docente.

Como se refirió anteriormente, la experiencia se conforma de la relación de tres lógicas, aquí se recupera como categoría teórica la de integración, que de acuerdo con Dubet (2010), ésta comprende los procesos de socialización, es decir, la manera en cómo el sujeto se apropia de los elementos de su entorno, tales como: las funciones, las normas, los roles, entre otros, que contribuyen al establecimiento de una identidad.

Yurén (2005) señala que en los procesos de formación inicial docente se ven implicadas ciertas representaciones que permiten la comunicación, la comprensión del entorno social y natural, estas representaciones se constituyen en la actividad profesional y están vinculadas como un elemento de referencia común de los sujetos, entonces funcionan como punto de partida para comprender y dar sentido a las acciones que

realizan. Estas representaciones como las refiere la autora son retomadas por las estudiantes quienes se encuentran inmersas en esa etapa de integración, misma que les permite poseer un anclaje para dar sentido a lo que viven. Cabe señalar que estas representaciones se integran por pautas de valor, códigos de conductas, derechos, obligaciones que suelen imponerse a los sujetos institucionalmente y que son legitimadas por las prácticas.

En la práctica profesional, los estudiantes al formar parte de una institución están sujetos a su organización, por ello, es menester resaltar la idea que refiere a que los sujetos construyen una experiencia escolar mediante el establecimiento de relaciones entre sus vivencias, la institución, el plan de estudios y el ethos profesional⁴.

Por otra parte, se considera pertinente recuperar la noción de Dewey (1995), respecto a lo que refiere a la experiencia, ya que se considera complementaria para comprender la importancia que tienen las prácticas profesionales en la construcción de la identidad profesional docente. Para este autor: “la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo <<experimento>>. En el lado pasivo es sufrir o padecer” (p. 124). De allí que, la experiencia implica vivir algo que moviliza nuestros esquemas de pensamiento en forma de acciones y que estas traen consigo consecuencias como son: el establecimiento de significados y/o sentidos, por lo tanto, conllevan un aprendizaje.

Esta noción de experiencia se recupera debido a la relevancia para comprender las afirmaciones de los estudiantes, así mismo debe procurarse situar esta definición de experiencia en el marco del aspecto social, ya que, ese *experimentar*, se sitúa en un entorno social e institucional, por lo que los sujetos experimentan eventos al tiempo que integran aspectos del contexto en sus esquemas de percepción.

Se retoma la idea de Dubet (2010) que refiere a la experiencia como “una actividad cognitiva” (p. 86). Por ello, es importante señalar la necesidad de mirar cómo los sujetos aprenden, qué es lo que hacen como estudiantes normalistas, su proceso de formación, partiendo, desde luego, desde su perspectiva como actores principales. Para poder

⁴⁴ El ethos profesional refiere a una manera de comportarse en relación con los otros (moral) en el campo profesional, que se vincula con un modo de ser. (Yurén, 2005, p. 39)

comprender a las estudiantes se dio hincapié a los resultados obtenidos de las entrevistas, como medio para reconocer lo cotidiano, mismas que contribuyeron a identificar las categorías que se desglosan de las vivencias en torno a las prácticas profesionales. Siendo estas vivencias relevantes en la construcción de la identidad profesional docente de las estudiantes normalistas.

Desde la concepción de Dewey (1938), en particular de su obra *Experiencia y educación*, plantea elementos importantes en el campo del aprendizaje experiencial, definiéndolo como un aprendizaje que considera generar cambios importantes y sustanciales tanto en el sujeto, como en el entorno donde se inscribe, además, sostiene que la escuela debe ser un espacio que propicie el intercambio de experiencias basada en la interacción entre sujetos. Dewey (1938) afirma que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (p. 22).

Cabe señalar que al considerar las prácticas profesionales como el escenario en el cual las estudiantes se desenvuelven activamente, ya sea interactuando con otros estudiantes, con los formadores, con los maestros titulares, con la escuela, el currículo y el ethos profesional, implica comprender cómo se integran estas experiencias en los sujetos y como transforman sus esquemas de percepción.

La noción de experiencia cobra relevancia cuando se comprende la formación como “una construcción del sujeto por sí y para sí” (Yurén, 1995, p. 22). Debido a que se toma distancia del concepto de formación entendida únicamente como la acumulación de conocimiento técnico y se da la posibilidad de analizar y comprender los *dispositivos*⁵ de formación de docentes.

Las prácticas profesionales, además de significar ese espacio para ensayar y experimentar, también implican espacios de observación, de identificación de una cultura escolar establecida. De acuerdo con Mercado (2007), el proceso de instrucción en las

⁵ Yurén (2005) integra el concepto de dispositivo al ejercicio de análisis que realiza sobre la formación de docentes, definiéndolo como “un <<mecanismo>> o <<aparato>> [...] que contribuyen a cumplir una función. En el campo de la educación, el término se emplea para designar a un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción)” (p. 32).

escuelas normales se orienta bajo las posibilidades que brinda la observación directa en los escenarios escolares:

El acercamiento a los procesos de instrucción en la escuela *normal* se fue construyendo a través de las observaciones directas en el aula. Dado que la intención era recabar información para comprender la manera en que crean, recrean y significan las prácticas en la formación inicial de los maestros. (p. 459)

En el apartado anterior, las estudiantes referían que las observaciones que habían realizado en los cursos de herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa (primer semestre) y Observación y análisis de prácticas y contextos escolares (segundo semestre) habían sido muy importantes para ellas, debido a que significaba entrar al campo de lo real.

Aquí se revisa la continuidad en el trayecto formativo después de haber realizado las observaciones y los primeros acercamientos a la práctica docente. Es en el tercer semestre de la carrera en donde se plantea el curso de Iniciación al trabajo docente, el cual tiene como propósito acercar a los estudiantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de clases, para que puedan reflexionar en torno a algunas interrogantes: ¿Cómo se desarrolla la práctica en la escuela?, ¿Cuáles son los saberes, experiencias y conocimientos que los docentes ponen en juego al momento de tomar decisiones para intervenir en el aula?, entre otras.

El curso establece que los estudiantes comiencen el proceso llevando actividades de ayudantía, lo cual implica la colaboración e intervención en tareas como: organizar al grupo, observar y apoyar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, elaborar material didáctico, entre otras actividades, para posteriormente trabajar con el diseño, planeación y elaboración de secuencias didácticas de un contenido curricular que el docente titular asigne, esto con la finalidad de que el estudiante desarrolle capacidades teórico-prácticas (DEGESPE, 2018).

Con ello, se identifica la forma en cómo a partir del plan de estudios se encamina el proceso de formación de los estudiantes. De acuerdo con la DGESuM (2018), el trayecto

formativo de práctica profesional atiende tres principios: gradualidad, secuencialidad y profundidad. La gradualidad refiere a la creciente amplitud y complejidad con la que se entiende y desarrolla la docencia, la secuencialidad es la articulación que existe entre cada uno de los cursos y finalmente, la gradualidad es la capacidad para desarrollar meta habilidades que ayudan a lograr mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de las intervenciones.

Se reconoce que en el tercer semestre comienza ese proceso de *experimentar* en la práctica, de vivir lo real como afirmaba Meli, lo cual ha resultado ser una etapa importante para las estudiantes. Adri refiere que “en la práctica docente es en dónde se involucra todo lo que hemos aprendido, toda la parte teórica [...] lo más significativo que me ha marcado es la práctica en las escuelas primarias ya que es algo totalmente distinto” (A14112020 p. 20), por su parte, Meli expresa una postura similar a la de su compañera: “Mi estancia en la escuela primaria ha sido lo más agradable” (M12112020 p. 7).

Es preciso señalar que existe una coincidencia en las posturas de las estudiantes respecto a la importancia que le otorgan a las prácticas, pues desde su perspectiva significan ese espacio dónde se despliega lo que han aprendido en las aulas. De acuerdo con Mercado (2007), las prácticas como son conocidas comúnmente constituyen una actividad que permite poner a prueba los conocimientos de tipo teórico y metodológico que se han revisado en los diferentes cursos y semestres para someterlos a prueba de acuerdo con las necesidades de un contexto específico, es decir, son espacios en los que se pone al estudiante en contacto con la <<realidad>>.

Respecto a las prácticas profesionales la DGESuM (2018) refiere lo siguiente:

Las prácticas profesionales contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza. En concordancia con el enfoque y los principios que sustentan este Plan de Estudios, el futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar, con los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnos

y convertirse en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos en la docencia. (DGESUM, 2018, p. 8)

La noción de *poner a prueba* se relaciona con lo que establece Dewey (1995) vincular a la experiencia con *el experimentar*, debido a que, el poner a prueba conlleva un acto de ensayar, comprobar, además para este autor el hecho de experimentar traer consigo una consecuencia que impacta al sujeto.

La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando, que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo <<experimento>>. En el lado pasivo es sufrir o padecer. (Dewey, 1995, p. 124)

La experiencia implica vivir *algo* que moviliza diversos elementos en nuestros esquemas de pensamiento en forma de acciones y estas acciones traen consigo consecuencias que en un futuro de igual manera terminan movilizando nuestro pensamiento. Dewey (1995) agrega que esta conexión entre el experimentar y después sufrir la consecuencia, establece el valor de la experiencia misma. De tal manera, que este valor que los sujetos le atribuyen a la experiencia se suma a los significados del propio sujeto.

Entendiendo que las prácticas profesionales son ese espacio para comprender la realidad y que posibilita el poder experimentar, ensayar y/o poner a prueba, necesariamente implica vivir o padecer las consecuencias que pueden darse como son: las dificultades, los errores o tropiezos cuando se lleva a cabo la tarea de encontrarse frente a un grupo.

Adri explica que una de las dificultades que ha tenido al realizar las prácticas profesionales ha sido la de tener que interactuar con los niños: “el reto es tener la paciencia de lograr que el alumno preste atención, son muy energéticos, hay niños que viven situaciones muy difíciles y de violencia en casa” (A14112020 p. 5), Cheli refiere algo parecido, “hay situaciones en las que los niños pelean, se distraen mucho, a veces uno no comprende cómo es la manera de aprender de los niños, yo tiendo mucho a

llamarles la atención” (CH17112020 p. 17). Por su parte, Meli afirma lo siguiente; “es difícil porque los niños presentan cierta agresividad, es difícil crear ese vínculo” (ME12112020 p. 23).

La interacción con los niños ha significado un reto para la formación de las estudiantes, ya que en los grupos experimentan situaciones que les genera conflicto al presentar dificultades para poder intervenir adecuadamente, y al ser una situación de interacción entre sujetos, impacta en un estado emocional para las estudiantes, principalmente genera un sentimiento de desconcierto, cómo lo refiere Cheli “a veces uno no comprende cómo es la manera de aprender de los niños”.

La DGESuM (2018) establece que las prácticas profesionales permitirán analizar contextos; situaciones socioeducativas para apreciar la relación de la escuela primaria con la comunidad. Además, una de las premisas que plantea el curso de Iniciación al trabajo docente, es la de propiciar que el estudiante profundice en la relación que guardan los contextos con la práctica de los maestros, reconocer y comprender las condiciones de los alumnos, tales como sociales, económicas, culturales y lingüísticas. Las dificultades que viven las estudiantes corresponden a esa difícil tarea de analizar la relación que existe entre el contexto de los niños y de la escuela con las prácticas y el papel del docente. Como señala Mercado (2007):

El contacto con los alumnos, los maestros y los padres de familia se convierte en un referente concreto y claro desde donde ellos mismos se valoran como maestros. A través de la interacción que construyen en los espacios escolares, el estudiante se percata de << lo bueno y lo malo>> de ser maestro. (p. 66)

La práctica implica un proceso gradual en el que el estudiante va reconociendo las implicaciones de ser maestro. Al inicio de este proceso suelen presentarse situaciones de desconcierto como lo refiere Fabi “cuando me quedaba con los niños no sabía qué hacer y me decía quizás no aprendí eso, yo preguntaba y me decían -es que tienes que adecuar tus contenidos- pero ¿cómo lo hago?” (F14112020 p. 4)

A diferencia de lo que expresaron las estudiantes anteriores, para Fabi no sólo tiene una dificultad con la cuestión de la interacción con los niños y su contexto, sino que también existe dificultades de tipo pedagógico debido a que ella reconoce que había momentos en los que no sabía cómo resolver determinada problemática. Al respecto, Cheli también agrega; “muchas veces se nos olvidan los métodos, esas estrategias para aplicarlas” (CH17112020 p. 6). Mientras que Adri señala lo siguiente, “lo más complicado es planificar, hacer un proyecto de intervención para alumnos con rezago, me cuesta trabajo reconocer cómo hacer que los niños aprendan” (A22042021 p. 27).

En el proceso de formación se pretende que los estudiantes desarrollen diferentes tipos de saberes. Teniendo en cuenta a Yurén (2005) existen saberes que son transmisibles y es por medio de procesos de enculturación que lo consiguen y que en el ámbito escolar, adquieren la forma de enseñanza o instrucción, así mismo, sostiene que existen saberes que no son transmisibles debido a que requieren de la experiencia y el ejercicio para adquirirse, entre estos saberes se destacan el saber hacer, el saber convivir y el saber ser. Estos últimos son definidos por la autora como saberes práxicos.

Las prácticas profesionales que posibilita la escuela *normal* tienen que apostar a la finalidad de coadyuvar a la formación de sujetos capaces de resolver problemas que se suscitan en el campo de la realidad, lo cual tendría que propiciar el desarrollo de los todos los saberes necesarios para cumplir con dicha finalidad, como los saberes que refieren a lo teórico-conceptual, a lo procedimental, a lo técnico, lo sociomoral y lo existencial (Yurén, 2005).

Sin embargo, es importante analizar en el discurso de las estudiantes si esto está sucediendo así, debido a que se pueden presentar fracturas o una desvinculación entre los diferentes tipos de saberes en donde se excluyen aquellos que aluden a lo sociomoral y sobre todo a lo existencial. Siendo que, el saber existencial cobra importancia porque refiere al saber ser y que necesariamente, conlleva al análisis y reflexión del sujeto sobre sí mismo como producto de su propia experiencia y ejercicio en un determinado escenario.

Ante estas dificultades, las estudiantes externalizan una demanda de mayor acompañamiento por parte de los asesores. Meli narra cómo fue la relación que tuvo con su asesor cuando estuvo frente a grupo:

Los asesores a veces van a las escuelas para ver si estamos en las clases, observan que sigamos nuestras planificaciones, en una ocasión yo estaba dando una clase de matemáticas, recuerdo que los alumnos no me entendían, en ese momento yo no sabía exactamente cómo explicarles, sentí miedo y mucha presión. (ME12112020 p. 5)

En el discurso de Meli se puede reconocer ese aspecto que describe Dubet (2010) cuando se refiere a la experiencia como una manera de sentir, y es evidente, que implica una cuestión emocional. De acuerdo con Larrosa (2006), una experiencia se configura desde el momento en el que lo vivido cobra importancia, a base de un fluir de emociones, es decir, existe una invasión a su persona directamente. Al preguntarle acerca de lo que sucedió al finalizar la práctica, Meli comentó lo siguiente: “la verdad es que no me dio ninguna estrategia (se refiere al asesor), ni nada de eso, sino que sólo me dijo, aquí te dejo esta observación, revisa como das el tema y pues ya, no sentí como comprensión” (ME12112020 p. 5).

Por otra parte, Mar expresa que:

Los maestros nunca me dicen cómo que puedo mejorar, nunca me dicen nada acerca de lo que estoy realizando y yo creo que es una de las preocupaciones que he tenido siempre, sólo dos ocasiones me han ido a observar mi práctica y nunca me han dicho nada. (17112020 p. 8)

De igual manera para “Fabi”, quien expresa que no se están retomando las problemáticas esenciales en las prácticas para poder realizar los ejercicios de valoración adecuados cuando comparte lo siguiente: “Muchas (sugerencias) [los] que nos dicen (se refiere a los asesores) no responde a las problemáticas a las que nos enfrentamos en las escuelas” (F14112021, p. 17).

Al respecto, también Cheli afirma lo siguiente: “ojalá que haya más acompañamiento de los asesores, yo creo que sí sería un cambio y mejores resultados”. De acuerdo con Yurén (2005) los roles necesarios que desempeñan los asesores son:

Instructor (que trasmite saberes teóricos y procedimentales), facilitador (que promueve la experiencia de poner en práctica saberes-hacer), acompañante (que estimula la construcción del sí mismo) y la de consejero (quien aconseja cómo conducirse en un campo profesional)” (p. 31)

Entonces, la demanda de las estudiantes acerca del papel que han jugado los formadores se orienta a esperar a un facilitador y a un acompañante principalmente, ya que como mencionan, existen momentos en donde los recursos de los que disponen para realizar su práctica no son suficientes y necesitan una intervención oportuna de parte de los formadores para hacer de esas vivencias una experiencia de aprendizaje y esto lo considera el plan de estudios cuando en el documento se indica:

La necesidad de establecer una comunicación abierta y clara entre los profesores que conducen los cursos que corresponden al trayecto *Formación para la enseñanza y el aprendizaje y Bases teórico-metodológicas para la enseñanza*; particularmente para valorar el alcance que en cada una de las inmersiones en las escuelas de educación primaria los estudiantes habrán de lograr. De ahí que se insista en que no es la cantidad de prácticas, sino la calidad y cualidad del aprendizaje que promueven. (DEGESPE 2018, p. 13)

Son múltiples los planteamientos y las orientaciones en el plan de estudios, sin embargo, a partir de lo expuesto por las estudiantes esta es un área de oportunidad que pueda atenderse. Ya que, lo que externalizan las estudiantes refleja una separación entre lo que pretende el plan de estudios y lo que viven, aun cuando la formación docente promovida desde los planes de estudio proyecte una noción contraria a la de formación sedimentada, basada en una relación pasiva del estudiante normalista y un débil desarrollo de los conocimientos (DEGESPE, 2018), la cuestión es que la percepción de las estudiantes invita a mirar el tipo de acompañamiento que reciben de la *normal* en su trayecto formativo.

Este tipo de tensiones que se manifiestan, ponen sobre la mesa, los ingredientes para que se generen crisis identitarias, las cuales, teniendo en cuenta a Dubar (2000, citado en Yurén, 2005), refiere a “la ruptura del equilibrio entre diversos componentes, como perturbación de relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos estructurantes de la actividad de identificación” (p. 27). Es decir, implica una etapa de conflicto en la que los estudiantes pueden sentirse excluidos por la escuela al no percibir el acompañamiento y la guía por parte de los formadores. Este tipo de situaciones pone en tensión la idea que colocaba a las prácticas profesionales como aspecto central en la conformación de la identidad profesional docente, sin embargo, el papel activo de las estudiantes permite, como lo veremos más adelante, resolver este tipo de crisis.

Para cerrar el presente apartado, es importante señalar que, en las prácticas profesionales, las vivencias de los estudiantes ayudan a comprender que la experiencia implica la relación entre el *ensayar* y el *padecer*, como lo estipula Dewey (1995), y en esa relación se termina gestando un *cambio*, pero para que este cambio se dé, se necesita un requisito indispensable, que el sujeto posea un nivel de conciencia respecto a esta relación. Ese *cambio* podríamos relacionarlo con un aprendizaje, ya que termina modificando los esquemas de pensamiento existentes en los sujetos: “Aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencias” (Dewey, 1995, p. 124). Cuando se incorporan estos procesos de *experimentar* y *sufrir*, se establecen las bases para el aprendizaje.

Implícito en el concepto de aprendizaje experiencial está la carga emocional que se genera en los estudiantes al formar parte de una escuela integrada por múltiples sujetos y relaciones, por lo que las posibilidades de observar situaciones que afecten de manera inmediata el estado emocional son ineludibles. Larrosa (2006), señala la importancia que tiene el factor de las emociones debido a que existe una invasión directa hacia la persona. Los estudiantes, al estar conscientes de este aspecto emocional incide en la perspectiva de su experiencia durante la formación inicial docente.

Las vivencias de los estudiantes respecto a su formación son diversas y se relacionan con el enfoque, recursos y medios generales que la escuela *normal* establece para dicho fin formativo a través de su currículo. De modo que, los significados que se construyen se explican a partir de la vivencia del currículo, las interacciones, el ethos profesional, y los procesos de identitarios.

2.3. El maestro titular de las prácticas profesionales

La formación de las estudiantes normalistas implica la vinculación de varios elementos, como se ha explicado en el apartado anterior, siendo la práctica profesional la más referida, debido a que ésta representa el escenario en el que se desarrollan aspectos que refieren a la experiencia como elemento sustancial para el aprendizaje, la experiencia como una unidad que engloba aspectos de integración, es decir, formas en las cuales los sujetos interiorizan valores institucionalizados, y reproducen modelos culturales. Así mismo, se reconoce que en la práctica se forja el ethos profesional, el cual representa un referente en la definición de la identidad.

Las prácticas profesionales posibilitan procesos de socialización, ya que la formación docente se encuentra estrechamente ligada a la relación con los otros, manteniendo y reforzando lazos identitarios. Yurén (2005) menciona que en la formación inicial existen hábitos y tradiciones que se siguen, además de cuestiones de etnicidad, concepto que se explica como un conjunto de ideales que tiene una comunidad respecto a códigos, normas y que son establecidas para ser seguidas por sus miembros, que son reproducidas mediante procesos de enculturación.

Los actores principales que intervienen en el proceso de formación inicial son, por una parte, los asesores o también referidos en este escrito como formadores y los maestros titulares, aquellos docentes que se encuentran en servicio en las escuelas primarias en las que los estudiantes llegan a realizar las prácticas profesionales.

El papel que juegan los maestros titulares es muy importante e influye en la trasmisión de formas de ser y hacer o en su defecto como medios que posibilitan procesos de subjetivación en los estudiantes, esto sin ser considerados como responsables

inmediatos de la formación de los estudiantes, tarea que es atribuida a los formadores (asesores), aun así, las estudiantes reconocen la influencia que han tenido los maestros titulares en su formación. De allí la pertinencia de comprender esta relación entre maestros titulares y estudiantes normalistas durante las prácticas profesionales

En el transcurso de los semestres, las estudiantes tuvieron el acercamiento a las escuelas en sus distintas modalidades —organización completa, multigrado, unitarias— y nivel educativo —primaria y primaria indígena—, de acuerdo con el ámbito de influencia, contexto y especificidad de la licenciatura (DEGESPE, 2018). Por lo que las experiencias de las estudiantes han sido diversas en cada uno de los semestres y muchas veces contradictorias. A continuación, se rescatan algunas de ellas. Ari describe la relación que tuvo con la maestra titular con quien en su momento tuvo que practicar.

Nos han tocado maestros que no nos dejan trabajar, nos dicen que las actividades que llevamos no son así, nos desordenaban todo, pues decían no lo quiero así, hazlo así, y al final tienes que planear como ellos te dicen. (A22042021 p. 25)

Como antes se refirió, la formación docente está estrechamente ligada a la relación que existe entre estudiantes, asesores y maestros titulares, debido a que a través de ella se pueden identificar modelos a seguir, observar y reproducir prácticas escolares, comprender formas de relacionarse y reafirmar o encontrar nuevas motivaciones hacia la profesión. Además, permite atribuir nuevos significados a la carrera.

En el caso de Adri, destaca la influencia del maestro titular hacia lo que debe realizar como practicante, se reconoce aquí la necesidad de repensar las formas en cómo se lleva a cabo el acompañamiento al proceso de formación de los estudiantes, ya que puede haber poco espacio para el fomento de su autonomía y, por tanto, reducir las posibilidades de desarrollar una postura reflexiva y crítica respecto a la práctica docente. Mar describe otra situación en la que se pueden identificar varios aspectos.

En mi experiencia, me sucedía que muchas veces los maestros nos limitan, porque, aunque yo sé que no tengo que utilizar sólo copias de ejercicios, que es mejor que los niños analicen problemas, que es mejor utilizar otros espacios como

el patio de la escuela, la maestra del grupo me dice que yo les deje unas copias y que contesten, entonces muchas veces, aunque nosotros tenemos otra idea, terminamos haciendo lo mismo. (MA24042021 p. 36)

Mercado (2007) sostiene que en los trayectos formativos se llegan a presentar lo que denomina <<práctica ritualizada>>. Este concepto refiere a una actividad en la que se pondera el seguimiento de un modelo ya definido de lo que implica ser docente y de sus correspondientes prácticas, por lo que no existe un trabajo de cuestionamiento de las intervenciones que se realizan, por tanto, lo aprendido, tiende a repetirse indefinidamente. En el caso de lo que expresa Mar, la maestra titular ha establecido un modelo de práctica que se perpetúa ahora en la estudiante. De acuerdo con el autor, un rasgo que caracteriza a una práctica ritualizada es que no permite que se den los cambios.

Los niños no tenían artes, entonces yo quería trabajar con esa materia y la maestra me dijo - ni se te ocurra dar la clase de artes porque cuando tú te vayas ahora ellos (los niños) me van a pedir que yo les de la clase-. (MA17112020 p. 19)

En la experiencia de Mar se reconoce que existe una resistencia por parte de los maestros titulares para modificar o permitir cambios en la dinámica de trabajo con los grupos, por lo que los estudiantes terminan acoplándose a las formas ya establecidas.

Mercado (2007) enfatiza que la práctica ritualizada implica una ruptura con la teoría en favor de la sacralización de los modelos ya establecidos. En el caso de Mar, la maestra titular le explicaba su postura respecto a la formación que se lleva a cabo por parte de la escuela *normal*.

Una maestra me decía –a mí me fue bien en la *normal*, pero cuando entras al servicio nada sirve, nada de lo que te enseñan en la *normal* te sirve, allá no te enseñan cómo relacionarte con los padres de familia, no te enseñan cómo resolver los conflictos, no te enseñan cómo trabajar realmente con los niños- ellos (los maestros) siempre nos dan la idea de que la teoría que enseñan no sirve en la práctica real. (MA24042021 p. 29)

Las situaciones que viven las estudiantes, les permite tomar distancia de lo que sucede en las aulas de las escuelas primarias, por lo que van construyendo una idea de lo que desean ser o no cómo docentes en servicio, es decir, las relaciones que han tenido con las maestras titulares propician tensión respecto a la figura del maestro que se revela en las prácticas profesionales.

Cheli comparte “me la pasé fatal, la maestra no me hacía caso, no revisaba mi planeación, me dejaba sola con el grupo, no me hacía sugerencias, yo sentía mucha su indiferencia.” (CH10042021 p. 12). Desde el punto de vista de Yurén (2005), las situaciones en las que se presentan tensiones entre lo que los estudiantes observan de los maestros titulares en las prácticas y cómo quieren ser como futuros docentes originan crisis identitarias, que a su vez provocan procesos de desestabilización. Este fenómeno no necesariamente implica una cuestión negativa para el proceso de formación, ya que al propiciar que los estudiantes analicen y reflexionen acerca de lo que observan y lo que viven genera que existan condiciones para que se lleven a cabo experiencias de subjetivación, tema del cual se hablará en el tercer capítulo.

De igual manera, sucede que, durante el proceso de formación, específicamente hablando de las prácticas profesionales, en la relación entre estudiantes y maestros titulares se presentan circunstancias en donde los primeros encuentran como un referente de motivación el papel que desempeñan los maestros titulares. Por ejemplo, para Adri la experiencia de los maestros ha sido muy importante y lo refiere de la siguiente manera:

Los maestros nos aportan mucho pues nos ayudan a visualizar la realidad con la que nos vamos a enfrentar, nos toman en cuenta y nos comparten su experiencia, y las estrategias que han creado y eso es muy valioso, a fin de cuentas, son creadores de conocimiento. (A22042021, p. 21)

Desde lo que propone Yurén (2005), el desarrollo de competencias en los estudiantes está asociada con las motivaciones, las cuales operan a manera de razones profundas por las cuales se explican las acciones de los sujetos. Los maestros titulares llegan a ser

un factor más de motivación para el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. Cheli lo refiere así:

Tuve una muy buena relación con la maestra en dónde llevé a cabo las prácticas profesionales, me acompañó muchísimo y me dejó muchas cosas bonitas, me decía que yo era una persona muy proactiva, que le echara muchas ganas. Verla a ella me sirvió mucho porque me di cuenta sobre cómo le podía hacer para trabajar con los niños, gracias a ella noté lo mucho que me faltaba por aprender, me explicaba cómo le podía hacer con los niños. Es una excelente maestra. (CH10042021, p. 13)

Los motivos iniciales de Cheli se han transformado debido a que, a través de la práctica y la interacción con otros, la búsqueda de alguna recompensa o al apego a las normas establecidas tienden a centrarse en una cuestión de principios morales y de servicio, además de un sentido de afiliación.

Con ello, las acciones que propician los maestros titulares permiten que se desarrollen de una manera más significativa las actividades orientadas a la reflexión de la práctica, la cual es una competencia que se busca desarrollar en los planes y programas de la DEGESPE (2018), esto a través de favorecer una docencia reflexiva. Cheli explica lo siguiente “mi propósito es que, en la próxima jornada de prácticas, hacer las cosas diferentes” (CH17112020, p. 12). Mar afirma “ahorita en la práctica tengo que revisar en qué estuve mal o que pude haber hecho mejor, porque los niños no me entendieron. Cuando practicamos nosotros tenemos que pensar qué hicimos, tenemos que analizar.” (MA17112020, p. 9).

En ambos casos se reconoce cómo las estudiantes a partir de su experiencia con las prácticas, la observación a los maestros titulares, la interacción que tuvieron con ellos y la revisión del contenido que marca el curso que propone el plan de estudios, han desarrollado los principios elementales para el análisis y la reflexión sobre la práctica docente, por lo que el proceso de construcción de la identidad no tendería a desarrollarse únicamente como una integración del ethos magisterial, sino como producto de procesos de subjetivación.

En el caso de Adri, ella refiere que, a partir de cuestionar su intervención en el grupo, llega a reproducir acciones de los maestros titulares, “cuando me analicé me di cuenta de que estaba haciendo lo mismo que la maestra y no debía ser así, se supone que yo debería estar trabajando con mis nuevas actividades, buscando innovar” (A22042021, p. 26).

La dinámica de la construcción identitaria en el complejo mundo actual plantea la necesidad que señala Elliot (1997) “la apertura a nosotros mismos, que no es sino la preocupación que tiene cada sujeto por hacerse de los recursos necesarios para manejar con creatividad y autonomía la incertidumbre y la ambivalencia que le genera lo que vive y la forma en lo que vive”. (citado en Yurén, 2005, p. 27)

Un pilar en la conformación de la identidad profesional docente en la escuela *normal* han sido las experiencias en la práctica profesional, debido principalmente a que este escenario propicia la reflexión como una competencia fundamental para la formación de docentes.

En este sentido se rescata la perspectiva de “Adri”, la cual se cita textualmente a continuación:

Algo que resalta mucho de la *normal* son las prácticas, por ejemplo, si una persona se forma en UPN, no tiene la misma formación que un docente normalista, lo que ayuda mucho es ese proceso gradual en el que tenemos acercamiento en las escuelas primarias con los alumnos, nos ayuda a comprender la situación, a asimilarla, a buscar estrategias de trabajo a proponer esa parte, esa vivencia que tenemos nos va dando un acercamiento y decir: - ¡ah! yo puedo hacer esto después, ¡ah! yo lo voy a hacer así después-, Yo estoy muy agradecida en esa parte. (A14112020, p. 20)

Se considera, desde la postura de “Adri”, que algo que se vuelve valioso en la formación docente inicial en la escuela *normal* tiene que ver con ese vínculo entre la teoría y la práctica, entre lo que se discute y se lee en las aulas de la escuela *normal*, y la realidad

de la educación, es decir, lo que se vive con los niños en las aulas de las escuelas primarias.

La formación implica la transformación de la identidad del sujeto y la constitución de una dimensión de identidad particular referida a la práctica social determinada. Así mismo, explica que la identidad de los docentes determina en buena parte la dinámica de la relación educativa. Anzaldúa (2005) afirma que la formación docente conlleva una preparación formal y una informal. La preparación formal refiere a los conocimientos psicopedagógicos que adquieren en las normales. La preparación informal se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias, y modelos de actividad coherente a través del proceso de socialización por el que atraviesan marcando la manera en que desarrollan su práctica.

En cualquier caso, la formación docente se concibe desde el momento en el que alguien se asume como profesor y comienza a recuperar todos aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial. Así mismo, se explica el concepto de identificación, el cual se define como un proceso psíquico, del cual se va constituyendo el sujeto.

La identificación es un proceso inconsciente que tiene la importancia de ir conformando nuestro propio yo, de manera semejante a como imaginamos que son las otras personas con las que nos identificamos, conlleva un trabajo de transformarse uno mismo y convertirse en una persona que sintetiza los rasgos y características de lo que imagina que, en este caso, es un maestro.

La formación puede verse desde tres perspectivas más, esto de acuerdo con Ferry (1990), quien afirma que:

Podemos visualizar la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente de la cultura dominante [...]

Desde otra óptica, se puede contemplar la formación como un proceso de

desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias [...] y finalmente, la formación puede verse también como una institución [...] Una institución es un lugar de una práctica, con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje y sus practicantes, los formadores. (p. 12)

Las experiencias de las estudiantes en la escuela *normal* dan cuenta de la forma en que se lleva a cabo su formación y se logra identificar cada una de las tres dimensiones, que refiere Ferry (1990), en las que se analiza el proceso de formación: desde su función social, desde su correlación con el desarrollo y estructuración del estudiante, y desde la institución como lugar de normas y modelos propios. Se comprende una idea más amplia de lo que implica la formación, no solo como la adquisición de conocimiento sino como parte de procesos subjetivos que intervienen y que dan paso a la conformación de la identidad.

La escuela como escenario en el que las estudiantes viven sus experiencias no puede considerarse únicamente desde la perspectiva de un espacio de reproducción o como un ente cerrado que determina el destino de sus estudiantes, pues sería una perspectiva limitada. Al crear las oportunidades para conversar, las propias estudiantes contribuyen a conocer la forma en cómo la escuela propicia que reflexionen sobre su realidad y a sí mismas, dando paso a la comprensión de aquello que les pasa, que les sucede, pero, sobre todo, aquello que les impacta o importa.

Los vínculos entre estudiantes, asesores y maestros titulares son favorecidos por la escuela *normal*, al llevar a los estudiantes a vivir múltiples escenarios, ya sea dentro de propia *normal*, o en espacios para la observación y la práctica profesional, en donde los estudiantes son puestos en situaciones de tensión, crisis y conflicto, pero también de revelación, de afiliación e identificación.

La práctica profesional ha sido el escenario que más les ha significado a las estudiantes, pues es a través de estas experiencias que han podido identificar sus dificultades, sus preocupaciones y también, ha significado la oportunidad de fortalecer su vocación. En

primer lugar, porque la interacción que tienen con los niños en las escuelas primarias durante su práctica profesional les ha posibilitado conocer y comprender una realidad diferente a la suya, pues los niños tienen sus propios pensamientos y necesidades, llevándolas a valorar y cuestionar su papel como estudiantes de la escuela *normal*. En segundo lugar, porque a través de la práctica logran reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad del proceso formativo vivido, es decir, el experimentar conlleva un aspecto cognitivo de aprendizaje y valoración de los saberes prácticos adquiridos. En tercer lugar, el contacto con los asesores y maestros titulares las lleva a desarrollar motivaciones de afiliación y de logro, a pesar de vivir situaciones de crisis en estas relaciones que configuran su identidad profesional docente en su transitar por la escuela *normal*.

Capítulo 3

Las estrategias de permanencia en la escuela *normal* para ser docente

En este capítulo se hace una vinculación entre dos lógicas planteadas por Dubet (2010), que son la lógica de integración y la lógica estratégica que, a su vez, permea en la conformación de la identidad profesional docente. El objeto de análisis recae en las vivencias de los estudiantes en torno a la escuela *normal*, particularmente lo que sucede en sus aulas.

Anteriormente, se exploró la idea de cómo los estudiantes construyen la identidad profesional docente desde el trabajo llevado a cabo en el trayecto formativo de prácticas profesionales, en el cual, los estudiantes a partir del acercamiento a las escuelas primarias viven, experimentan y sufren la relación con la escuela.

Por lo tanto, se busca comprender el proceso de conformación de la identidad profesional docente. Esto a partir de la etapa de identificación con lo externo, en un ejercicio de apropiación o integración, es decir, una identidad construida para otros y que es atribuida al sujeto. Empleando las palabras de Dubet (2010):

La identidad del actor se define como la faz subjetiva de la integración del sistema. La identidad no es sino esa manera a través de la que el actor interioriza los valores institucionalizados por medio de roles. El individuo se define y se “presenta” a los demás a través de su pertenencia, de su posición, de lo que vive como “un ser”, a menudo como una herencia. (p. 102)

Una identidad relacional como resultado de un proceso de subjetivación, es decir una identidad para sí o identidad reivindicada (Dubar, 2010, citado en Yurén, 2005). Continuando con la perspectiva de Dubet (2010), se entiende que la experiencia está articulada por tres lógicas de acción.

La lógica de integración refiere a una de las lógicas que conforman una experiencia, y consiste en un momento en el que el sujeto reconoce, asimila e incorpora a su ser; valores, normas y modelos culturales. Esto es importante porque hay que reconocer que

los sujetos no se forman de manera aislada, por el contrario, siempre es a través de la relación con los otros que se lleva a cabo.

Por esta razón, el presente capítulo, en su primer apartado, pretende hacer una exploración del proceso de socialización de los estudiantes respecto a las interacciones que establecen con otros actores, tales como los asesores o también referidos en este documento como formadores, la relación con sus compañeros y la relación con la institución, sus normas y las disposiciones del currículo. Para comprender como inciden en la conformación de su identidad profesional docente.

En el segundo apartado refiere a la lógica estratégica, en donde “las relaciones sociales se definen en términos de competencia, de rivalidad, más o menos caliente entre intereses individuales o colectivos” (Dubet, 2010, p. 110). Es decir, en esta lógica los estudiantes despliegan un plan en el que optimizan recursos y los ponen a disposición para obtener un posicionamiento en un “sistema de intercambios” (Dubet, 2010, p. 110). En este caso, se considera a la escuela *normal* como un espacio en donde se generan un sistema de intercambios.

3.1. El mundo cotidiano en la escuela *normal*

En el capítulo anterior, se exploró la relación que se establece entre las estudiantes normalistas y los maestros titulares en la transmisión de saberes, el desarrollo de competencias técnico-pedagógicas, y cómo medio para concitar una cultura escolar, el ethos y la identidad.

La influencia del maestro titular en la formación de los estudiantes parte de las atribuciones y alcances que tienen estos actores, ya que, les es atribuido diversos papeles. De acuerdo con Yurén (2005), las figuras académicas adquieren diferentes roles y atribuciones, por un lado, se tiene la función de ser instructor (transmite saberes teóricos y procedimentales), facilitador (promueve la experiencia de poner en práctica saberes-hacer), acompañante (estimula la construcción del sí mismo) y la de consejero (aconseja cómo conducirse en un campo profesional).

En este apartado se centra la mirada en las interacciones que se suscitan específicamente en el ámbito de la escuela *normal*, dejando a un lado lo referente al trayecto formativo de la práctica profesional que ya se abordó.

El papel de los asesores también referidos en esta investigación como formadores, es sustancial en el proceso formativo de las estudiantes, debido a que a partir de las interacciones que se llevan a cabo entre estas figuras se propicia una variada gama de vivencias y, por tanto, de significados. Tal es el caso de la relevancia que ha tenido un asesor en el proceso formativo de las estudiantes, quien coordinó el curso: Estudio del medio ambiente y la naturaleza, durante el segundo semestre de la carrera.

El asesor fue destacado por las estudiantes debido a su dinámica para facilitar el aprendizaje y para fortalecer el sistema de motivaciones, en palabras de las estudiantes: “Él (formador) era muy específico en las indicaciones y en la información que nos daba a conocer, volvía a revisar el tema y lo explicaba, llevaba materiales, siempre buscaba la forma de que todos entendiéramos (MA17112020, p. 33).

Para la estudiante, el rol que asumió el formador fue notable, ya que reconoce que existe una disposición y un compromiso por hacer que el contenido del curso fuese claro y comprensible, además de buscar los medios pertinentes para hacer más llamativa las sesiones.

En este sentido, el rol que atribuye Mar al asesor corresponde a lo que Yurén (2005) señala como “transmisor” de saberes teóricos y procedimentales, ya que se pone énfasis en las formas y los medios que se emplean para lograr que los estudiantes comprendan aspectos conceptuales y técnicos del curso.

Por su parte, Fabi refiere lo siguiente: “El maestro nos enseñó a planear, él fue el único que nos dijo realmente cómo se hacía” (F14112020, p. 10). Con ello, también al asesor se le confiere el rol de “facilitador”, el cual se define por la capacidad de promover en los estudiantes los espacios para construir experiencias que se orientan en poner en práctica saberes-hacer.

Refiriéndose al mismo formador, Adri resalta la iniciativa por parte del asesor para crear espacios en los cuales los estudiantes podían aplicar sus conocimientos, reforzarlos y visualizar el sentido práctico de aquello que desarrollaban en las aulas: “nos daba muchas sugerencias muy interesantes sobre cómo trabajar un tema con los niños, hacíamos proyectos sobre cómo rescatar materiales y darles un segundo uso, esa parte se me hacía muy interesante” (A14112020, p. 10).

De igual manera Mar menciona cómo el asesor estableció los medios pertinentes y adecuados para que, como estudiantes pudieran visualizar el trabajo que se realiza con los niños en las prácticas profesionales: “Cuando teníamos que trabajar experimentos con los niños, él nos hacía hacerlos primero en el salón y los presentábamos, explicábamos de que trataban, que materiales se utilizaban y qué se buscaba que aprendieran los niños” (MA24042021, p. 16).

Además del papel de instructor y facilitador, Yurén (2005) explica que se consideran por lo menos dos funciones más del formador, las cuales refieren al de ser acompañante, que implica estimular la construcción del sí mismo, y la del consejero, persona que orienta cómo conducirse en el campo profesional.

El rol de acompañante permite fortalecer los sistemas de motivaciones, ya que las estudiantes visualizan al asesor de Estudio de Medio Ambiente y Naturaleza como una figura a la que admiran por sus capacidades, y, esta admiración, tiene un impacto en la conformación de su identidad profesional docente como estudiantes normalistas.

Meli refiere lo siguiente, respecto a este asesor: “Hay un profesor que es un modelo por seguir, pues nos impulsa a investigar hacer cosas nuevas” (ME12112020, p. 13). Por su parte, Adri narra su experiencia con este mismo asesor “estuvimos trabajando con él y se sentía un ambiente muy agradable, era fácil poder comunicarte con él” (A14112020, p. 10).

De acuerdo con Chóliz (2004) algunas de las características de los motivos de afiliación es que permiten a los sujetos conformar la identidad, ya que existen características de un sujeto que son de agrado de los demás, en este caso, la forma de ser y de relacionarse

del asesor es de agrado de la estudiante, con lo cual refuerza el sentido de aceptación. En este mismo sentido, Cheli refiere lo siguiente: “Él tenía las palabras para engancharte, él se maravillaba con lo que hacía y eso nos contagiaba, hacía que nos interesáramos en aprender” (CH17112020, p. 7).

En el proceso de formación se pretende lograr que los estudiantes desarrollen competencias, es decir; “las capacidades del sujeto puestos en operación en un campo determinado” (Yurén, 2005, p. 26). Pero para que estas competencias sean desarrolladas por los estudiantes se requiere que el asesor o formador movilice aspectos motivacionales.

Desde la posición de Yurén (2005), las motivaciones operan como estructuras en las que se anclan razones profundas por las cuales los sujetos actúan de determinada manera, por lo que se establece que un estudiante motivado, podrá externar acciones orientadas a llevar a cabo prácticas que favorezcan el desarrollo de competencias para su futuro desempeño como docentes.

La última función que le es atribuida al formador es la de consejero. En palabras de Fabi significa también la de refugio: “Hay un profesor que para mí tiene todo mi respeto, él es como mi refugio, nos ha brindado mucha confianza y con él vamos cuando tenemos problemas en las prácticas con los niños o con nuestras planeaciones” (F14112020, p. 6).

En todo caso, en las interacciones con los asesores, los estudiantes le han atribuido diferentes funciones, por lo que se logra dimensionar la importancia que tiene esta figura en la adquisición de competencias profesionales y en la construcción de una identidad profesional docente a partir de un esquema de identificación con la figura del maestro en cuestión.

Las estudiantes también refieren otro tipo de vivencias en las cuales no se percibe una relación entre asesores y estudiantes que no han tenido un impacto en su formación y, por tanto, en la construcción de su identidad profesional, debido a que han llegado a

significar: desmotivación, crisis o rupturas de identidad y una dificultad para desarrollar competencias profesionales.

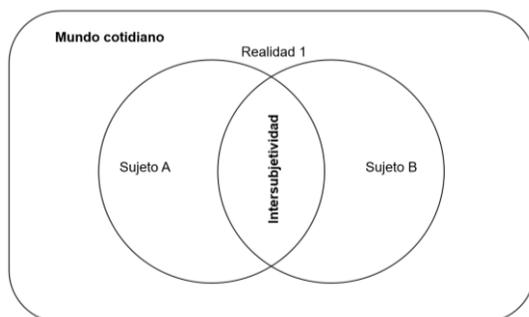
Mar refiere de la siguiente manera la percepción que tiene de algunos asesores: “Los maestros como no te dan ese apoyo, o no recibes la atención que esperabas, a veces esperamos que nos ayuden a comprender los temas, que nos orienten a cómo trabajar con los niños, pero no” (MA17112020, p. 36). De igual forma Cheli tiene una postura similar:

A veces si nos falta ese acompañamiento de los asesores. Me acuerdo de un asesor que de repente nos preguntaba sobre algo de la clase, le respondíamos y nos ignoraba [...] Después, con ese asesor seguimos tomando otros cursos, pero ya nadie participaba, la verdad evitábamos participar con él. (CH10042021, p. 13)

Además de las interacciones que se establecen entre los estudiantes y los asesores, cabe mencionar aquellas que suscitan entre compañeros de clase, y cómo se lleva a cabo la intersubjetividad, concepto que se entiende como el proceso de reconocimiento de la propia subjetividad y la subjetividad del otro, por lo que implica un proceso de interpretación que conduce a encontrar sentido. En la figura 8, que se muestra a continuación, se puede reconocer la representación del concepto de intersubjetividad en los sujetos.

Figura 8

Figura 8. Representación del Concepto de Intersubjetividad.



Fuente: Elaboración propia a partir de la noción de Schutz (1974).

En el caso de las estudiantes, es a través de la interacción con sus compañeros de clase como reflexionan acerca de las intenciones, las motivaciones y las razones por las cuales sus compañeros actúan de determinada manera, e implícitamente buscan significados a su propia experiencia de formación. Por ejemplo, Adri expresa una percepción sobre sus compañeros, aquellos con quienes se relaciona, convive y se encuentra ligada en la construcción de su experiencia en la escuela, en ese marco visualiza a sus compañeros de la siguiente forma: “Varios de los compañeros no tienen interés, no tienen motivación” (A22042021, p. 13).

De igual manera, para Mar la participación de sus compañeros en las actividades escolares no es la deseada:

La participación del grupo dentro de todas las actividades si fue mínima, incluso también en lo que se refiere a las actividades de los congresos o las conferencias, se notaba una baja asistencia de los compañeros, yo veía que se iban de esos eventos y a veces también de la escuela. (MA24042021, p. 25)

Para Cheli, la acción de una de sus compañeras le llamó la atención y refiere que algunas estudiantes se encuentran en esta situación.

Tengo una compañera que está conmigo y veo que no hacen un esfuerzo por hacer las cosas, como que sólo busca sólo medio leer, de medio contestar y no intenta hacer un buen trabajo, no le interesa la calificación, sólo quiere pasar. Ella está en una zona de confort, de hacer todo a la mera hora, de cómo salga. Yo siento como que, si repercute esa formación que nosotros estamos llevando en la escuela *normal*, ya nosotros poniéndola en práctica en la escuela primaria (CH17112020, p. 10)

Como señala Cheli, hay estudiantes que buscan transitar un proceso formativo con el menor esfuerzo posible. Teniendo en cuenta a Schutz (1974), “el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana.” (p. 5). Porque los asesores también daban cuenta de ello como refiere Mar.

Los maestros se fijan también de esa parte, se llegan a quejar sobre la participación del grupo porque no se leía, porque no se revisaban los materiales o las guías, porque no hacíamos las actividades y eso nos hacía no participar en clase, por eso la molestia de los maestros. (MA24042021, p. 25)

Lo anterior da cuenta de que la participación en clase no era la esperada por el profesor, pero que también ellos no contribuían a su proceso formativo como expresa también Mar: “Las actividades que hacíamos en la escuela eran más como de memorizarlas, entonces yo digo que eso no es algo que aporte mucho a nuestra formación” (MA17112020, p. 31). Existe un vínculo entre el tipo de actividades que son planteadas por los formadores y la reacción de los estudiantes, los cuales externalizan su interés o no por las mismas, por lo que, ambas partes se relacionan entre sí.

Para Adri, el papel de los formadores y el de los estudiantes es fundamental:

La mayoría de los maestros ven esa parte del crecimiento profesional, nos dicen que no sólo es entregar trabajos, sino cómo realizas las actividades, como es el nivel de compromiso, de interés que llegamos a tener. Esa parte motiva o puede desmotivar, pero va a depender del compromiso del maestro que se logre los aprendizajes esperados. Es un trabajo en equipo realmente. (A14112020, p. 9)

La experiencia tiene un valor agregado cuando se reconoce la relación que existen entre sujetos, parte de esta idea ha sido expuesta en el capítulo anterior. Sin embargo, en este apartado se exploró la idea de la relación con el otro y la manera en cómo esto configura la intersubjetividad de las personas, al tiempo que define su realidad.

Schutz (1974) explica que un determinado sujeto experimenta a su semejante de modo directo cuando comparte un sector común de tiempo y espacio, es decir, este proceso de interacción implica que el sujeto semejante se muestra como un campo unificado de expresiones.

Por lo tanto, se requiere de tomar conocimiento consciente de determinada situación de interacción, a esto se le denominada como <<orientación Tú>>. “La orientación Tú es la forma general en que cualquier semejante particular es experimentado en persona”

(Schutz 1974, p. 36). Es decir, esta categoría trata de abarcar ese acto en el que un sujeto se muestra y es interpretado por el otro, en un tiempo y espacio definido.

Por otro lado, una de las características importantes a destacar es el reconocimiento de que un semejante está frente a mí. “Se refiere a la experiencia pura de otro-sí-mismo como ser humano, vivo y consciente” (Schutz, 1974, p. 36). En esta idea es relevante considerar que una realidad parte de reconocer que existe otro frente a *mí*, y que, así como *yo lo percibo*, ese otro, también *me percibe*.

Nuevamente, se considera la teoría de Schutz (1974) para complementar la idea de que un sujeto no nace en un sitio aislado, en un lugar despoblado, sino, todo lo contrario, nace y crece en un mundo habitado por otros. Scheler (1926), sostiene con razón que la experiencia -Nosotros- forma la base de la experiencia individual del mundo en general. Dicho de otro modo, la experiencia compartida, que tiene su origen en esa relación entre sujetos, forma a su vez la experiencia de cada uno de ellos de modo particular, su subjetividad.

La experiencia que parte de las relaciones, es una experiencia de aprendizaje, en el que se interpretan experiencias individuales ajenas al sujeto. “La experiencia de un semejante en relación Nosotros también es <<mediata>>: aprehendo su vida consciente interpretando sus expresiones corporales como indicaciones de procesos subjetivamente previstos de sentidos” (Schutz, 1974, p 38). Esta experiencia, obligadamente, se da en un escenario de encuentro cara-a-cara entre semejantes en un escenario compartido que puede ser una institución dotada de sus sistemas de normas, control y tradiciones.

3.2. Los obstáculos durante el trayecto formativo

En el escenario de la vida cotidiana se rescatan las expresiones que manifiestan las experiencias que dan cuenta de las vivencias que tienen respecto a los procesos de formación, mismas que alcanzan a los diferentes actores con quienes se relacionan e interactúan y que posteriormente permiten a los sujetos reflexionar acerca de la percepción que tienen de los otros y de sí mismos en un ejercicio de intersubjetividad.

En este apartado se exploran las dificultades que han vivido los estudiantes durante su permanencia en la escuela, mismas que se relacionan con la interacción que experimentan con los asesores y con sus compañeros.

El mundo cotidiano o también referido por Schutz (1974) como el mundo de la vida diaria, se describe como el escenario de acción en el que los sujetos se desenvuelven y, por consiguiente, viven situaciones a las que les atribuyen significados. Una de las situaciones que se rescatan del discurso de las estudiantes refiere a lo que generalmente viven en el día a día en las aulas que está marcada por dificultades y obstáculos en el proceso de formación, esto con la finalidad de reconocer la lógica de la estrategia que plantea Dubet (2010), los recursos que ponen en juego las estudiantes y el rol que asumen ante tales escenarios adversos.

Para Cheli la situación más recurrente o común de una sesión de clases en las aulas se describe de la siguiente manera:

Primeramente, la mayoría de los maestros llegan al salón de clases y dicen: -hoy vamos a ver tal tema y vamos a leer esta lectura- muchas veces nos los dejan de un día para otro, en lo personal, a veces trato de leerlo completo, pero la mayoría de las lecturas se me hacen complicadas, se me dificulta, luego dialogamos acerca de esa lectura, que nos deja y prácticamente eso es lo que hacemos. (CH17112004, p.4)

Desde la perspectiva de la estudiante, una de las prácticas más recurrentes en el proceso de formación se describe a partir de la necesidad de formar sujetos capaces de analizar y reflexionar situaciones de carácter educativo, pero para lograr este propósito se requiere disponer de referentes teóricos que permitan dar lectura a una realidad determinada, por ello, describe que en el salón de clases es el espacio para dialogar acerca de un tema específico, mismo que ha sido explorado previamente por los estudiantes mediante la lectura de algún texto. En un sentido similar Fabi afirma: “Pues la clase más típica la describiría desde que la maestra entra, nos pregunta si leímos, la mayoría no lee, porque es la realidad y al final de cuantas no hay una construcción de la lectura de todos y la maestra termina dando la clase” (F14112020, p. 12).

Es preciso considerar la importancia de la lectura en el trayecto formativo de un docente. Si un profesor tiene que conocer el territorio de la enseñanza, entonces es el paisaje de tales materiales, instituciones, organizaciones y mecanismos el que debe serle familiar (Montero, 1997, p. 186). No se puede negar la relevancia que tiene esta revisión de textos, sin embargo, se identifica una situación particular en este proceso y lo señala Fabi al afirmar que la mayoría de los estudiantes no realiza el ejercicio de leer, por tanto, cabe cuestionarse las razones por las cuales no logra concretarse este ejercicio tan importante para la formación de los sujetos.

Al respecto, se recuperan algunas opiniones que expresan las estudiantes, tal es el caso de Adri quien afirma lo siguiente: “tengo deficiencias, no culpo a nadie, quizá me afectó mi interés o mis habilidades para la lectura, tengo deficiencias en la lectura y la escritura, trato, pero me cuesta interpretar información” (A22042021, p. 10). La dificultad que se tiene para leer, comprender y dotar de sentido a la información que se consulta como parte de la bibliografía sugerida por los programas de los cursos significan un obstáculo para el proceso de aprendizaje de las estudiantes.

En un mismo sentido, Fabi reitera su postura cuando afirma: “los textos son complejos, luego los docentes nos dicen, vas a leer esto y nos dan un montón de textos, siento que nos saturan demasiado” (F1411202, p.17). Aunado a la lectura de textos, las estudiantes afirman realizar actividades complementarias que permitan fortalecer la comprensión de información “nos dan lecturas y nos piden que subrayemos lo más importante, nos sugieren que hagamos un organizador o que escribamos ideas principales, pero hasta ahí nada más” (ME12112020, p. 18).

En síntesis, las estudiantes refieren una limitante que tienen que ver con la lectura de textos, los cuales a su criterio son complejos y extensos, por lo que suelen acudir a la clase sin haber profundizado en el contenido. Si bien, hay un esfuerzo por intentar recuperar lo esencial de una lectura, mediante la elaboración de organizadores, resúmenes, entre otras técnicas, esto con la finalidad de lograr una interpretación del tema en cuestión, éstas no resuelven el problema.

El hecho de haber ingresado a las licenciaturas en la Escuela Normal da por sentado que las estudiantes han logrado hacerse de un capital cultural⁶, sin embargo, se podría preguntar: ¿Cómo eso fortalece las habilidades de los estudiantes para hacer frente a este proceso de formación? y ¿cómo ellos perciben estas condiciones? Ante tales interrogantes, se rescata lo que la informante Cheli refiere:

Yo no recuerdo que me llamara la atención [se refiere al hábito de la lectura] hasta un año antes de entrar a la *normal* (...) alguien me había dicho, acostúmbrate a leer porque en la *normal* eso sí es de mucho leer, entonces ya fue cuando comencé a leer libros, novelas [...] pero me cuesta mucho, es muy difícil, pero yo siento que es mucho más para quienes no tienen ese hábito de leer, comprender, analizar. (CH10042021, p. 4)

Cheli reconoce que, en su formación previa al ingreso a la carrera, no había desarrollado el hábito de la lectura, a pesar de ser una sugerencia que le hicieron. Además, reconoce tener dificultades en su trayecto formativo. Algo similar comparte la informante Adri, como a continuación refiere:

Toda esa formación desde mi educación anterior influye mucho, se supone que debemos tener ciertos conocimientos al terminar, yo tengo deficiencias no culpo a nadie de mi aprendizaje, sino que influyó quizás mi interés, mis habilidades no están en la lectura y en la escritura tengo deficiencias en esos aspectos y muchas veces se cree que al entrar a la *normal* uno ya sabe. (A22042021, p. 9)

Adri describe sus vacíos formativos, pero se atribuye la responsabilidad. En este escenario, se reconoce que el capital *institucionalizado* no resuelve mucho si no se ha

⁶ Teniendo en cuenta a Bourdieu (1987) el capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural -que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales.

incorporado a los esquemas del sujeto, es decir, si aquellos saberes, disposiciones, conocimientos, esquemas no se han internalizado (Bourdieu, 1987).

El capital *cultural* no se adquiere como adquirir un producto en el supermercado, aunque guarda una relación con el capital económico. Ya que, a mayor poder adquisitivo de los sujetos, mayores son los bienes y servicios a los que puede tener acceso, incluyendo aquellos que fortalecen la formación académica.

Aun así, el capital cultural no se da por añadidura, en el sentido de que no por comprar una obra de arte, ya se adquiriera el conocimiento para interpretarla, sino que requiere una inversión de tiempo por parte del sujeto para desarrollar actividades que le permitan apropiarse del conocimiento que se representa en esa obra de arte y este conocimiento forma parte del sujeto mismo. En el caso de las estudiantes, es preciso señalar que, ante este panorama, resulta importante realizar una inversión de tiempo, esfuerzo y otra serie de requisitos que posibiliten el desarrollo de habilidades que a su vez permitan a los estudiantes apropiarse de conocimientos necesarios para el trabajo pedagógico.

Así, cuando el docente formador suple la falta de participación del estudiante, no se cumple con los planteamientos de la DGE SuM, que plantea que la enseñanza debe entenderse como una actividad práctica que busca un cambio en los sujetos. Desde la perspectiva de Contreras (1990) “la enseñanza no es una actividad teórica, sino práctica cuyo propósito es cambiar a aquellos que se están educando de alguna manera deseable” (p.140).

La enseñanza lleva a cabo el proceso de socialización y de establecimiento de relaciones entre los sujetos, así mismo, busca trascender de lo teórico hacia lo práctico, en la idea de establecer un vínculo entre sujetos y realidad. Al respecto, Mar expresa lo siguiente:

De manera personal sucede esta parte que decíamos, bueno lo leímos (refiriéndose a los textos) y ya estuvo bien ahí se quedó, entonces nunca logramos como que analizar o descubrir realmente a que se refería [...] yo creo que lo que falta son como esos espacios para realmente reflexionar y reflexionar bien. (MA17112020, p. 3)

Lo que expresa Mar se refiere a esa falta que Dewey (1995) describe como <<*experimental*>>, el establecer ese puente entre lo vivido y lo nuevo a aprender. Donde dicho conocimiento parte de la realidad y vuelve a ella en forma de acción y reflexión. Esa falta de <<*experimental*>> que le posibilite oportunidades como estudiante para lo que refiere como “realmente reflexionar y reflexionar bien”.

La demanda se centra en la generación de espacios para la realización de dicho ejercicio, que implica aplicar un factor de demanda e instancia, como decía el poeta Antonio Machado “se hace camino al andar”. Así, para “realmente reflexionar y reflexionar bien”, requiere que los estudiantes vivan, creen y recreen estos espacios.

La institución también juega un papel esencial en la generación de espacios que posibiliten que los estudiantes establezcan esta premisa de “realmente reflexionar y reflexionar bien”, como lo afirmaba Mar. Ante tal reto es preciso establecer la relación con las situaciones didácticas que sugiere el enfoque formativo de la DGESuM (2018). Por ejemplo, el Aprendizaje basado en casos de enseñanza, demanda la exposición de narrativas o historias que constituyen situaciones problemáticas para que los estudiantes desarrollen propuestas conducentes a su análisis o solución.

Otra de las modalidades que presentan un porcentaje de recurrencia en el discurso de los participantes, y que, se relaciona demasiado con la modalidad abordada anteriormente, tiene que ver con la *Elaboración de reportes y/o ensayos*, que constituye una herramienta dentro de una situación didáctica, pero que no favorece el desarrollo de competencias como Meli afirma:

Yo sugeriría que, pues de alguna manera, pues tengan otra forma de enseñanza porque pues, ah es que suena irónico que, que nos pidan que nosotros, en el aula de clases en las primarias pues seamos dinámicos (...) cuando dentro de la *normal*, pues no se da, (...) sólo leer y hacer un ensayo de tantas hojas, pues sí, es algo muy tedioso y muchas veces... pues realizamos la actividad no por aprender, sino que, a veces es sólo para cumplir. (ME12112020, p. 11)

Para Meli, hace falta algo más, algo que diversifique este modo de llevar a cabo el proceso de formación. Al respecto Merieu (1997) comparte una reflexión muy interesante:

Si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en "crear el enigma", o más exactamente en hacer saber un enigma: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice, así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento. (p.101)

Meli explica que algunas actividades pueden volverse tediosas y que, por consiguiente, los productos o acciones que realizan como estudiantes pierden sentido para ellos, porque no son medios para alcanzar un aprendizaje. Así mismo, es preciso reconocer el papel del docente, como mediador (Asprelli, 2012). Esto significa que el rol que asuma tanto el docente como el alumno es pieza clave para comprender la forma en que se desarrolla un proceso que tiene como finalidad el aprendizaje.

El papel del docente es complicado, y demandante ya que en esta figura recae la responsabilidad de insertar el interés del alumno por lo que se pretende enseñar, sin embargo, el rol del alumno también implica cierta dosis de interés hacia lo que se pretende aprender, es decir, requiere de una actitud que posibilite esa construcción de un aprendizaje.

En ocasiones, debido a esa recurrencia en cuanto a algunas prácticas de enseñanza en la escuela *normal*, se genera una representación del habitus de los maestros que se expresan en sus discursos. En este sentido se retoma el punto de vista de Adri:

No sé, si realmente podría haber otras formas de trabajo porque es muy limitado, a veces, son los tiempos (...) un curso está pensando en tantas sesiones, tal vez luego se reducen los tiempos e influye mucho esa parte [...] no sólo es porque el docente quiera trabajar así, entiendo esa parte, es como complejo siempre trabajar con lecturas siempre, con textos. (A14112020, p. 17)

Adri reitera que el trabajo que se realiza en las aulas siempre consiste en una sola actividad, y su pregunta cuestiona si eso debe ser siempre así. Situación que reitera Mar cuando expone:

Pues siempre era lo mismo, ¿no? entonces después yo creo que nos acostumbramos [...] comenzamos con esa parte de analizar cómo eran los maestros y conforme a eso pues ir cumpliendo dentro de un cierto grado, porque en realidad no llegamos, o considero, que los maestros no te llevaban a este grado de realmente hacerte sentir comprometido con lo que hacía. (MA24042021, p. 14)

La frecuencia con la que se presentan estas formas de trabajo que los estudiantes viven en clase no abonan al compromiso con la labor docente, además tampoco hay congruencia entre lo que se dice y lo que se hace como lo indica también Mar.

Cómo te dicen los maestros que, por ejemplo, apliques estrategias para socializar, si cuando tú estás en el salón, nada más te tienen sentado escuchando [...] decíamos, que, a lo mejor, para que haya una mejora realmente, nuestro aprendizaje como futuros maestros, decíamos, deberían de demostrarnos cómo se hace porque ellos ya tienen una mayor experiencia. (MA24042021, p. 16)

Esta inquietud de Mar por experimentar prácticas que posibiliten visualizar la manera en cómo se debe realizar la labor docente manifiesta que se los maestros deben emplear otras formas de trabajo como alternativas para brindar mayores herramientas de trabajo cuando ellas estén frente a grupo.

3.3. Entrar, adaptarse y permanecer en el juego

Las interacciones que se llevan a cabo en la escuela *normal* permiten a los estudiantes reconocerse y reconocer a los otros, a sus compañeros y a sus asesores les permite vislumbrar el escenario en el que se encuentran, reconocen aspectos que favorecen o no a su formación como estudiantes. Una vez identificado el escenario e integrado aspectos del contexto a los esquemas particulares, los estudiantes se encuentran con la posibilidad de detenerse a valorar las formas, los medios y las estrategias que

contribuyan a permanecer en la escuela, esto de acuerdo con sus intereses y los recursos que dispongan.

Desde el punto de vista de Dubet (2007), la lógica estratégica refiere a un estado en el que los sujetos asumen un rol en función de sus objetivos, de sus recursos e intereses particulares, tomando así, una distancia de la primera lógica; la de integración, la cual, se distingue porque los sujetos hacen suyos los valores, las normas, y un rol determinado, mediante un sentido de pertenencia al sistema e integración de habitus.

Al tomar en cuenta las aportaciones que realizaron las estudiantes se logra distinguir ciertos roles o posturas que asumen para adaptarse y mantenerse dentro de la escuela, esto al considerar sus propios intereses y objetivos, los cuales, van desde lo que expresa Meli: “Continúo la carrera para tener un título” (ME12112020, p. 6), hasta lo que indica Cheli:

Yo seguí [continuando] por que vaya a mi futuro que voy a hacer, qué voy a ganar, con que me voy a mantener, de qué voy a vivir, pues fue más la cuestión económica. (CH10042021, p. 6)

Por otro lado, se identificaron intereses y objetivos de algunas estudiantes como Mar quien más allá de un beneficio económico o laboral, apuesta: “en primera como una meta, siempre he pensado en obtener un buen nivel de educación [...] el poder apoyar a los niños” (MA17112020, p. 10).

En todo caso, los intereses y objetivos de las estudiantes entran en juego para aplicar estrategias que les ayuden a lograrlos. En este sentido, se identifica que una de las estrategias de algunas estudiantes es adaptarse, es decir, pretenden acoplarse a las situaciones que se presentan, asumiendo roles que no generen tensión entre los sujetos y las disposiciones de la institución como señala la misma alumna:

Siempre es lo mismo, yo creo que nos acostumbramos y decimos, si me piden que haga un resumen, pues medio lo hago, si me piden que haga un esquema, pues sólo lo hago y ya. Como que también analizamos a los maestros y conforme a eso vamos viendo qué cumplimos o hasta qué grado. (MA24042021, p. 14)

En este caso, la estudiante Mar comparte cómo es el proceso que define su forma de actuar a partir de las situaciones que va viviendo en la escuela, desde su perspectiva, la institución a través de los docentes muestra recurrencias, las cuales son valoradas por las estudiantes, así ellas deciden qué actividades conllevarán mayor esfuerzo y cuáles no.

Además, se destaca el papel de observador de las estudiantes para analizar a sus maestros, por lo que, considerando estos comportamientos, asumen una estrategia de adaptación, que buscan sobrellevar la situación, es decir, no entrar en conflicto con las disposiciones de la escuela y sus maestros, pero tampoco, asumiendo una postura que posibilite fortalecer los procesos de formación.

Cabe la posibilidad de cuestionar si en efecto, la identidad profesional docente de los estudiantes está construida en términos de integración como lo señala Dubet (2010), si depende de la manera en cómo los sujetos se apropian de los elementos de su entorno, poniendo énfasis en este caso, en las pautas que son determinadas por la institución, como lo son su función, normas, prácticas de formación, entre otras, o sí, la identidad es un recurso más del cual se dispone para comercializar, es decir, como una moneda de cambio que permita mantener los intereses y objetivos de los estudiantes.

La situación anterior, según Dubet (2010) indica que las estudiantes asumen una identidad profesional docente como estudiantes normalistas en función de cómo les permita mantener su permanencia en la escuela y sobrellevar los procesos de formación con el propósito de acreditar, pero que no hay una identidad consolidada o fuerte con la docencia. Fabi comparte su percepción acerca de lo que vive en la escuela “considero que deberíamos ser más responsables, porque a lo mejor en muchas ocasiones conocemos a los docentes, decimos, no entro a esa clase porque de todos modos me va a pasar y nos vamos” (F14112020, p. 16).

La estrategia de sobrellevar implica que las estudiantes asumen y hacen una valoración de sus metas y objetivos, es decir, si lo que se pretende es conseguir acreditar el curso, pasar el semestre o conseguir un título para emplearse, basta acreditar la materia, pero

si pretende ser competente y desempeñarse como un profesional de la educación entonces, sus esfuerzos estarán encaminados a lograrlo.

En los casos antes citados, se comprende que los intereses y objetivos se inclinan a los primeros, es decir, las estudiantes perciben que, en el grupo, se centran los esfuerzos en buscar permanecer en la escuela, como lo señala Adri “hay momentos en los que no nos agrada la escuela, pero nos tenemos que adaptar porque la mayoría de los cursos es de leer” (A14112020, p. 23). A pesar de que exista cierto grado de inconformidad con algunos aspectos de su formación, las estudiantes se adaptan, lo cual implica que deban asumir un rol conforme a lo que en el escenario requiera para lograr sus metas: “hago lo que me piden, pero muchas veces es forzado” (A14112020 p. 18).

Además de la postura que se define como sobrellevar para permanecer en la escuela, las estudiantes también refieren que: “Los maestros nos dicen lee esta lectura, mañana la revisamos y que cada uno analice lo que pueda, siento que falta algo” (F14112020, p. 20). Aquí, Fabi cuestiona el proceso formativo que recibe, “al final de cuentas, no leemos [como grupo] y ellos [se refiere a los maestros] terminan dando la clase, no hay una construcción del tema” (F14112020, p. 16). De igual manera, Mar manifiesta su perspectiva:

Los maestros como que no te dan tanto apoyo, no recibes toda la atención que esperamos como estudiantes, yo digo que ellos ya han tenido toda la experiencia a lo largo de años de servicio porque ya han dado esos cursos y al final, lo único que te siguen pidiendo es que leas y lo que esperamos es que nos orienten que te ayuden a comprender lo que ya leímos. (MA17112020, p. 36)

Ante este escenario en el que los sujetos identifican aspectos de su formación que consideran no son pertinentes para lograr sus expectativas de desarrollo académico, optan por definir otro tipo de estrategias que les permita resolver las limitantes que identifican anteriormente. Por ejemplo:

En lo personal, trato de buscar la manera de poder entender los temas, yo busco a los profesores para preguntarles qué debo hacer, les digo que me sugieran [...]

hay un profesor que, para mí, mis respetos en estas cosas, cuando los niños tienen algún problema de alfabetización voy con él, me ha dado esa confianza para que yo pueda resolver los problemas que me encuentro. (F14112020, p. 6)

El tipo de relación que se pueda construir entre estudiantes y asesores da pauta a que se suscriba la posibilidad de establecer una ruta para fortalecer los procesos de formación, ya que estudiantes generan como estrategia la búsqueda de apoyo con los asesores en quienes confían. Este tipo de estrategia se vuelve recurrente ante las dificultades que atraviesan los sujetos. Mar lo hace constar de la siguiente manera:

Había maestros con los que, a lo mejor, aunque ya no tuviéramos clase con ellos y ya no nos impartieran cursos, nosotros seguíamos acudiendo con ellos, los seguíamos buscando para que nos dieran consejos, nos ayudaran a encontrar alternativas cuando teníamos problemas en las prácticas. (MA24042021, p. 22)

En el caso de estas estudiantes, las estrategias trascienden el hecho de solo sobrellevar su paso por la *normal*, ya que buscan ayuda para resolver problemáticas de la práctica profesional. Meli también lo indica “si tengo alguna duda, busco a mi asesor, afortunadamente es una persona muy accesible, nos ayuda mucho” (ME12112020, p. 18). Con ello, las estudiantes asumen un rol de iniciativa que conlleva en algunos casos a asumir un rol autodidacta, así lo refiere Mar:

Yo trato de revisar en qué me equivoco, trato de analizarlo y ahí es cuando terminaba entendiendo algunas cosas, luego realizaba las actividades que nos decían los maestros y de esa manera seguir mejorando, pero mucho depende de uno. En realidad, hay cosas que a lo mejor no entendemos como estudiantes, pero si nos esforzamos a lo mejor un poco más y tratamos de entender por nosotros mismos, nos damos cuenta en qué nos equivocamos y en qué podemos mejorar y a partir de eso, ir mejorando en nuestras habilidades o capacidades. (MA17112020, p. 16)

En el momento en que los sujetos comienzan a darse cuenta de las oportunidades que tienen para tomar la decisión de redefinir su papel como estudiantes dentro de una

institución, no sólo toman distancia de la primera lógica de integración a lo que hace referencia Dubet (2010), es decir, la identidad que construyen no es una moneda de cambio de la cual echan mano para poder mantenerse en la escuela y sobrellevar el proceso de formación, sino que existe la posibilidad de construir una nueva identidad como lo refiere Yurén (2005), en todo caso, existen ciertos aspectos que posibilitan que los estudiantes puedan redefinir su identidad, aspectos que serán abordados en el siguiente capítulo.

La *experiencia*, se relaciona con el concepto de subjetividad, ya que, como se ha mencionado anteriormente, tiene lugar en la mente del sujeto, por lo tanto, se convierte en una cuestión única y particular, pero que al mismo tiempo no es dependiente del sujeto. De acuerdo con Schutz (1974), el mundo de la vida diaria o también referido como mundo cotidiano, indica el aspecto intersubjetivo, experimentado por los sujetos y, que a su vez implican la configuración de múltiples realidades.

En consecuencia, el mundo cotidiano es el escenario de la acción de los sujetos, de su intersubjetividad y sus relaciones que tratan de ser explicadas con la finalidad de entender al otro como a sí mismos, sin olvidar, que este encuentro se lleva a cabo en un escenario social, dónde se involucran aspectos de contexto en general.

En este escenario llamado mundo cotidiano, la experiencia supone acontecimientos, es decir, el pasar de algo diferente al sujeto (Larrosa y Skilar, 2009). Para Larrosa y Skilar (2009):

Un acontecimiento no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que no soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (p.23)

A esta condición se le denomina alteridad. Dicho de otro modo, se reconoce que la experiencia se relaciona con ese *algo* externo al sujeto. Ante esta relación entre lo

subjetivo y lo *exterior* de la experiencia, se reconoce la relevancia que cobra el concepto de intersubjetividad en la vida cotidiana porque implica necesariamente relaciones sociales. En el caso de las estudiantes, se resalta la relación que tienen con los formadores, con sus compañeros y con la institución. Vale la pena aclarar la importancia de dichas relaciones en el proceso de establecer una percepción de la realidad, de tomar distancia de esa integración del medio, de ser sujetos capaces de establecer estrategias en relación con sus intereses, de construir una identidad y finalmente, del sentido que le los sujetos le dan a dicha identidad.

Eso diferente al sujeto puede referirse al aspecto cultural que se define como el contexto en el que los sujetos construyen sus experiencias. El mundo cultural está constituido por aspectos como: prácticas, interacciones, instituciones, símbolos, entre otros (Hemilse, 2011). Así, junto con el mundo objetivo que refiere al escenario físico, se conforma el mundo cotidiano. Al respecto Shutz (1974) plantea lo siguiente:

Hemos actuado, sin embargo, como si el mundo fuera mi mundo privado y como si estuviéramos autorizados a pasar por alto el hecho de que es, desde el comienzo, un mundo cultural intersubjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación, para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. (p. 41)

Tal como se observa en la figura 9, la experiencia se representa como un elemento que atraviesa y se construye en estrecho vínculo con el mundo cultural y objetivo. En el caso de las estudiantes se entiende que las vivencias que comparten se encuentran ligadas con la interacción que tiene con la institución y todo lo que ésta implica. Además, se reconoce que los estudiantes no se presentan ante esta relación en blanco, sino que se desenvuelven echando mano de los recursos con los que disponen para comprender y permanecer en la escuela. Es decir, los sujetos se presentan ante este mundo cotidiano y su realidad considerando su experiencia particular, las ideas, conocimientos y

esquemas previos con los que se disponen, producto de los trayectos vivenciales y de los contextos de los que forman parte.

Figura 9

Figura 9. Representación del concepto de realidad en relación con la experiencia.



Fuente: Elaboración propia a partir de la noción de Schutz (1974) y Dubet (2010).

En el mundo social cobra especial relevancia los procesos de interacción y conviene especificar que, el mundo cotidiano, está constituido, en esencia, por interacciones donde los sujetos externalizan acciones y discursos, mismos que obedecen a vínculos con la identidad y el contexto, además de motivos, deseos, intereses y expectativas de los sujetos, aspectos que son puestos en juego en una lógica estratégica, lo que ayuda a comprender la connotación que se le pueda atribuir al concepto de identidad, la cual puede ser visualizada como una identidad para otros o una para sí mismos, la primera refiere a una identidad que es exhibida para otros y que tiene la función de ser un recurso para conseguir determinados objetivos a partir de los intereses particulares de los sujetos, mientras que la segunda, refiere a una identidad construida para sí, en la cual la identidad no es negociable, sino más bien como un elemento vinculado con la reflexión autónoma de sí mismos.

Capítulo 4

La configuración de la identidad profesional docente, más allá de la pertenencia normalista

Hasta aquí se ha comprendido la manera en cómo los actores están vinculados con un sentido de pertenencia, esto mediante la relación que se establece con el contexto y los roles que desempeñan y que dan pauta a configurar una determinada identidad a partir de las normas, valores y códigos institucionales que se establecen.

Los hallazgos hasta aquí muestran las vivencias de las estudiantes en torno a la escuela *normal* y la vinculación que ésta ofrece con el campo de la práctica profesional en las escuelas primarias, lo que resultó esencial para comprender cómo los sujetos integran estos elementos a su persona. También, se identificaron las estrategias que asumen los sujetos en relación con sus objetivos, mismas que transforman su identidad, en donde se alude a los recursos con los que disponen para permanecer en la escuela. De igual manera, se enfatizó el proceso de socialización de los estudiantes respecto a las interacciones que establecen con sus compañeros, con los agentes institucionales, con las normas y el currículo.

En este último capítulo, se utiliza como categoría teórica la lógica de subjetivación (Dubet, 2010), para comprender cómo los sujetos ejercen su capacidad crítica, quienes ponen en tensión aquellas vivencias que han tenido durante su permanencia en la escuela. Así, al poner en tensión estas vivencias, los sujetos tienen la posibilidad de reflexionar respecto a su formación en términos de introspección, por lo tanto, existe la posibilidad de reconocer fortalezas y áreas de oportunidad. Se abordan nociones sobre los aspectos que las estudiantes consideran que les faltó desarrollar de acuerdo con sus expectativas para desempeñarse como docentes. Al hacer este análisis introspectivo se busca comprender cómo los sujetos favorecen la posibilidad de subjetivarse.

4.1. Tensiones e inquietudes sobre el trayecto formativo

En 1996 Paulo Freire escribió una reflexión acerca de la enseñanza, decía que enseñar no sólo consiste en transferir conocimiento. Concepción que por lo general se da en el ámbito educativo, porque suele considerar que los alumnos desempeñan un papel pasivo en el proceso de enseñanza, mientras que el maestro es quien posee el conocimiento y que deposita en el estudiante, esto en un contexto autoritario. Freire hacía hincapié en que se deben crear las posibilidades para la producción de conocimiento o en su defecto la construcción de éste: “Quien aprende enseña, aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”.

Desde lo que plantea Freire, los estudiantes desempeñan un papel activo en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, de formación, ya que no sólo se aprende adquiriendo conocimiento, o incorporando a los esquemas establecidos elementos nuevos de carácter teórico-conceptual, sino que, en el proceso de aprendizaje existe una transformación del sujeto, debido a que se desarrolla la capacidad para analizar situaciones en las que como estudiantes forman parte y son afectados.

Es importante considerar los comienzos de la formación en relación con los desafíos educativos de la sociedad actual para poder establecer algunas características de la profesión docente, y llegar a comprender cómo se imagina la sociedad que debe saber y hacer un docente.

Moral (2009), proporciona una idea acerca del comienzo de la formación docente, esta autora afirma que los alumnos ingresan a las instituciones con la idea de desarrollar una sólida formación que les proporcione conocimientos, habilidades y competencias para hacer frente al mundo de la enseñanza, por lo que su expectativa suele tener un papel importante en el desarrollo de un trayecto adecuado para los desafíos educativos del contexto actual. Así mismo, afirma que los futuros docentes deben comprender su tarea.

Es esencial para producir una sociedad igualitaria y justa. No es una tarea simple, pues no consiste meramente en la trasmisión de información del profesor al alumno.

Requiere una sólida formación y un riguroso entrenamiento. Y exige un compromiso por cumplir unos estándares académicos con todo el alumnado por igual. (Moral, 2009, p. 19)

Ante este panorama de cómo tendría que ser la formación inicial del docente, se reconoce que existe un ideal, y, frente a éste, se encuentra la experiencia de los sujetos en su trayecto formativo, por este motivo, cobra relevancia la postura crítica que puedan asumir los estudiantes que conlleve un análisis introspectivo acerca de las vivencias que han tenido en la escuela *normal*, considerando las interacciones con otros sujetos y con la institución misma. Por ello, es importante considerar la percepción que tienen los estudiantes acerca del cómo ha sido el proceso por el cual han desarrollado las competencias necesarias para el desempeño profesional.

Al respecto Cheli, menciona sus expectativas sobre la docencia y cómo estos no se han cumplido cuando dice.

Yo pensaba que iba a aprender como muy práctico, cómo, miren, esto es lo que pueden hacer con sus niños (...), pero ya estando, te das cuenta de que pues no (...) yo siento que faltaría que, como docentes, nuestros maestros nos, dijeran como hacer las cosas. (CH17112020, p. 2)

Así, la estudiante confronta su expectativa con las vivencias propias, dando como resultado un ejercicio de reflexión, el cual aclara áreas de oportunidad para mejorar sus procesos de formación. Para Asprelli (2012), los conocimientos que el docente adquiere durante su formación inicial son acerca del contenido, el cual, refiere al contenido a transmitir. En este tipo de conocimiento se reconocen dos unidades específicas, las cuales son:

El conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico. El conocimiento sustantivo es el cuerpo de conocimientos generales de una materia, como ideas, información, conceptos, y, además, marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean, tanto para orientar la indagación de una disciplina.

El conocimiento sintáctico se refiere al dominio del docente sobre los paradigmas de investigación. Ambos componentes se complementan; el primero sería “qué investigar” y el segundo “cómo hacerlo”. (p. 106)

Así mismo, está el conocimiento didáctico del contenido (Asprelli,2012), quien explica que, por medio de éste, se establece la relación entre el contenido a enseñar y cómo enseñarlo. Esto es lo que demanda Mar, “un maestro que nos prepare para ser maestros” (MA24042021, p. 16), es decir, esta solicitud de la estudiante invita a reflexionar acerca de lo que implica ser docente, y desde luego, cómo se forma un docente.

Ante la idea de Asprelli (2012), acerca de los dos tipos de conocimientos que el docente debe desarrollar en su formación inicial. Evidentemente, se requieren de ambos conocimientos para llevar de la manera más adecuada un proceso de formación. No obstante, el conocimiento de la disciplina no basta como expresa Hernández (1994), “saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje” (p. 25).

El aspecto que refiere a la didáctica o, dicho de otro modo, saber cómo enseñar, requiere de un lugar especial en el proceso de formación inicial de los futuros docentes, sin embargo, puede existir el caso de no dimensionar este requerimiento en acción, por ello, Mar reafirma: “Deberían de demostrarnos cómo se hace, porque ellos ya tienen una mayor experiencia” (MA24042021, p. 16).

En este sentido, Fabi coincide con esta posición cuando dice: “Lo que pasa es que los docentes de la escuela *normal* como que ya no saben cómo es estar frente a un grupo, cómo trabajar con los niños” (F14112020, p. 8). Para “Fabi”, se olvida la razón del elemento que es enseñar. Por su parte, Adri refiere algo similar.

Hay varios docentes que, sí nos dan sugerencias, pero creo que, sí tienen esa parte de la experiencia dentro de un aula, eso lo cambia todo, hay un profesor que nos impartía la clase de ciencias naturales. Él es un docente que trabaja con alumnos de escuelas primarias e incluso se siente la diferencia, es un ambiente más práctico [...] Hacíamos proyectos y esa parte se me hacía muy interesante

que él tuviera experiencia con alumnos de escuela primaria y también con docentes en formación, eso es muy agradable, creo que, si ellos tienen esa experiencia, nos pueden entender más, también y nos pueden dar también como mejores sugerencias, eso es algo muy importante. (A14112020, p. 7)

El discurso de Cheli es semejante cuando insiste en que los asesores brinden un seguimiento más pertinente a su proceso de aprendizaje a partir de la experiencia laboral.

Tuvimos un maestro, daba clases en la escuela primaria y aparte daba clases en la escuela *normal*, entonces nos daba como tips. Entonces, para los maestros que están más de lleno en otros aspectos, ahí en la escuela *normal* y no en la práctica, es cómo que a veces muy tedioso, aburrido. (CH17112020, p. 2)

Así mismo, Adri señala que:

Es muy dinámica la forma de trabajar en la escuela *normal* porque se hacen talleres, se implementan o se dan conferencias, ese tipo de experiencias [...] me agradan mucho porque yo aprendo de mis compañeros, yo también apporto en el aula. (A14112020, p. 4)

La forma en que Adri vive su estadía en las aulas cobra un sentido diferente a partir de lo que construye y aprende en los talleres y conferencias que la escuela ofrece para sus estudiantes. En este sentido, González (1987) plantea que:

Los talleres implican un modo de actuar sobre la realidad, se traducen en un plan de acción. (...). La escuela o cualquier institución que pretenda transformarse y transformar requiere de sus miembros un compromiso con el cambio. (p. 16)

Por lo tanto, los talleres contribuyen a que los estudiantes experimenten nuevas maneras de aprender porque abren la posibilidad del autoaprendizaje, de la autonomía y de la creatividad, evitando, relaciones dogmáticas entre docente y alumnos (González, 1987). La experiencia de Adri muestra una posibilidad de construir el conocimiento de forma colaborativa cuando expresa que ella participa.

Las estudiantes coinciden en reconocer al mismo maestro y Cheli lo refiere de la siguiente manera:

Con un maestro hicimos un ejercicio, hicimos una planeación y dijo: Bueno vamos a hacer como si ustedes estuvieran en su aula de clases, ustedes van a ser los maestros, sus compañeros van a hacer sus alumnos y eso estuvo muy padre. (CH10042021, p.8)

Para Mar, este docente también significó mucho, sobre todo en lo que fue el proceso de comprensión de la didáctica para la enseñanza de contenidos como ciencias naturales y matemáticas. Ella hace alusión a este docente de la siguiente manera:

En ciencias y en matemáticas, ahí sí, sí tú ibas a enseñar un experimento, pues ibas a presentar tu experimento y nos vas a explicar sobre qué trata, qué materiales, qué temas de ciencias están relacionados; cómo te sientes y te asombraste, si te interesó, si conoces algo similar para este mismo tema y lo veíamos nosotros mismos, lo experimentamos ahí en el salón. En matemáticas también, pues el maestro nos llevaba los materiales y nos decía si tú lo quieres enseñar al niño con el ábaco japonés, pues entonces aquí te tengo el ábaco japonés. MA24042021, p. 16)

En esta narrativa que nos proporciona Mar, es cuando realiza una de las demandas más sobresalientes hacia la manera en cómo se pretende realizar el proceso de enseñanza en esta institución:

¿Cómo nos llevan hacia el interés? así es, [...] demostrar cómo se aplica, [...] creo que los demás (estudiantes), sí sólo vivimos esta clase tradicional en la que te sientas a escucha leer, si me sigues escuchando, y cuando yo te pregunte, pues me dices lo que yo te dije y así, pero sí creo que el poder vivir esas experiencias durante estos semestres a la mejor si rompe con mi percepción de lo que debe ser, en este caso un maestro que nos prepare para ser maestros. (MA24042021, p. 17)

Mar menciona sobre una clase tradicional, pero qué es una clase de este tipo, para Rodríguez (2013) “el método [tradicional] de enseñanza es eminentemente expositivo, la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado, la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del alumno como receptor de información” (p. 4). De alguna manera, este concepto de la enseñanza tradicional se asemeja con lo mencionado por las estudiantes.

Sin embargo, el enfoque tradicional de enseñanza conlleva otros elementos que, pueden no estar presentes en lo que los participantes discursan. Por ejemplo, para De Zubiría (2002), “el modelo tradicional pretende la formación y el modelamiento de la conducta de un ser humano en la disciplina y la rigidez absoluta” (p.32). Es complicado afirmar que existan elementos dentro de las prácticas en las aulas de la escuela *normal* que se orienten al modelamiento de la conducta desde la disciplina y la rigidez absoluta, ya que, existen espacios, como lo talleres que, precisamente, rompen con esta idea de la rigidez absoluta.

Fabi, describe al docente de su agrado de la siguiente manera:

Ciencias naturales, en tercer semestre, el docente nos dijo, van a comenzar a planear ciencias naturales, pero aquí lo van a trabajar, fue una materia que más considero que aprendí [...] En su clase siempre decía vamos a cantar, y cantábamos, así como hacer cosas de niños y hacíamos cosas que los niños hacían. (F14112020, p. 8)

Dewey (1995) sostenía que la correspondencia entre la vivencia de experiencias que rompen lo habitual desembocan en un cambio, por lo que el aprendizaje que se basa en la experiencia misma establece una conexión hacia atrás y hacia adelante, en el sentido del vínculo entre la vivencia y lo que representará para el sujeto en el futuro y en el caso de Fabi, un aprendizaje formativo.

En las vivencias que comparten las estudiantes acerca del maestro, es que él, sale de lo habitual, y comienza a desarrollar una práctica más orientada a esto que González (1987), conceptualiza sobre el taller, como una herramienta que repercute en la

percepción de los estudiantes respecto a su propio aprendizaje y, por tanto, genera un sentido distinto de lo que se hace, y del por qué se hace.

Asimismo, se identifican otros elementos que inciden en su formación como lo indica Cheli:

Sí, es muy importante todo lo que vemos, las teorías, si tienen mucho que ver con la práctica que nosotros realizamos, pero se nos olvida practicarla porque a lo mejor estamos acostumbrados a ver todo de manera tradicional ¿no?, entonces es por lo que, nosotros volvemos a repetirlo. (CH17112020, p. 8)

Este tipo de experiencias, se incorporan a los esquemas de pensamiento de los sujetos, en forma de <<acervos>>, tal como lo afirma Schutz (1974), “el caudal de su experiencia típicamente aprehendida e interpretada sirve de base a su acción subsiguiente”. (p. 18) Por lo que, las vivencias de las estudiantes marcan su trayectoria formativa, y, por tanto, lo aprendido se mantiene como parte de su bagaje y permanece para su posterior uso, en este caso.

Las estudiantes señalan que el proceso formativo debe ser dinámico con estrategias en donde los asesores pongan en práctica la teoría, porque ellos son quienes preparan para la docencia y parece que se les ha olvidado.

Finalmente, se reconoce que existe un elemento muy importante en la formación de los participantes que no se ha mencionado hasta el momento, el cual tiene que ver precisamente con ese *algo* que rompe la habitual, que representa una variedad en cuanto a las formas comunes de trabajo y que posibilita un aprendizaje que parte de la realidad y retorna a ella misma, en este caso se refiere a la práctica docente, siendo este un elemento de la malla curricular (DGESuM, 2018) al que se le destina una cantidad considerable de horas de trabajo (ver Anexo 6), y por tanto, representa una de las cartas fuertes de la escuela *normal*, en cuanto a formación docente inicial se refiere.

4.2. La evaluación “como que algo no coincide”

Todo trayecto formativo implica procesos de enseñanza y aprendizaje en donde la evaluación va de la mano, ya que es un elemento que permite fortalecer dichos procesos. Por tanto, es preciso asociar el término proceso al concepto de evaluación que permitan valorar su formación inicial. De allí que la evaluación se conciba como:

Un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado (...), con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa. ([SEP], 2011, p. 19)

Reconocer lo que significa la evaluación contribuye a valorar el desempeño académico de los estudiantes. La información al respecto puede y debe ser mediante el uso de herramientas e instrumentos para tener conocimiento del panorama general de aprovechamiento escolar de los estudiantes y fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el propósito de adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas.

La propuesta curricular de la DGESuM (2018), establece que la evaluación del aprendizaje del estudiante es un elemento que se desprende del ejercicio de las diferentes situaciones didácticas que se establecen como enfoque de formación.

La evaluación formativa consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor (...) al igual que en la identificación de aquellas áreas que requieren ser fortalecidas [...] De esta manera la evaluación basada en competencias implica, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro. (DGESuM, 2018)

Se parte de integrar tanto la definición de evaluación que establece la SEP (2011), como la definición de la DGESuM (2018), en la cual se hace hincapié en la tarea de recolección

de evidencias, así como de tener presentes los criterios de evaluación que se consideren, ya que ambos aspectos permitirán establecer un nivel de logro.

En la opinión de Adri, se reconoce lo siguiente:

Al momento de realizar un trabajo, los profesores si nos dan este... los indicadores, nos explican, hasta ahorita todos los docentes en cada curso nos dicen, este va a ser el producto final, los productos vienen de una actividad que se ha realizado con anterioridad, entonces ya sabemos más o menos lo que tenemos que hacer. (A14112020, p. 16)

Hasta este punto, se puede coincidir en que existe una relación entre la evaluación y la importancia de que los estudiantes conozcan los objetivos y los medios para lograr una experiencia de aprendizaje. Por su parte, Fabi dice:

Sí sabemos de qué manera nos van a evaluar, pero pues si muchas veces no, no son tomados en cuenta esos puntos. Porque pues hay alumnos que de verdad no se esmeran nada y, sin embargo, tienen una buena calificación. (F14112020, p. 14)

Esta situación indica que hay una diferencia entre la intención y la práctica. Aspecto que Mar también expone:

En algunos (cursos) sí llegamos a sentir como que sí son muy deficientes porque hay maestros que únicamente te dicen, a ver entrégame tu trabajo y tú ya no vuelves a saber, ni de tu trabajo ni del maestro, hasta que ya son las evaluaciones ya lo entregan, bueno, es que en tu trabajo tuviste siete, y dices, pero porque tuve siete, nunca te dieron una rúbrica, ni los aspectos a evaluar, simplemente te dijeron me haces un ensayo de este tema y ya. (MA17112020, p. 23)

Dentro del plan de estudios de la DGESuM (2018), se indica que la evaluación basada en competencias se caracteriza por centrarse en las evidencias de los aprendizajes - definidos en parámetros y en criterios de desempeño-, al respecto, las estudiantes expresan que esto no se aplica porque sólo se les pide “hacer un ensayo y ya”.

En una actitud similar está Meli, quien afirma lo siguiente:

Solo al final, usualmente nos pedían un trabajo final, como pudiese ser un ensayo, entonces en ese aspecto no me gusta mucho, porque de alguna manera era como si mis demás trabajos que realizaba a lo largo del proceso no valieran. (ME12112020, p. 15)

La DGE SuM (2018) a través de sus documentos normativos contempla la importancia de valorar las evidencias de aprendizaje para valorar los procesos y no sólo centrarse en los resultados. Si la evaluación pretende ser integral, habrá de utilizar métodos que permitan demostrar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores en la resolución de problemas, además de estrategias acordes para el tipo de desempeño a evaluar. Por lo anterior, es posible utilizar entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, exámenes y portafolios, entre otros.

Las recomendaciones del plan de estudios de la licenciatura no siempre se aplican, puesto que Meli afirma lo siguiente:

Pues yo digo que nos son los adecuados (refiriéndose a las formas y procedimientos para evaluar), no concuerdo con que sea lo adecuado, y así mismo, obviamente a veces este... los trabajos finales se copiaban por así decirlo, o no lo hacían bien. (ME12112020, p. 16)

La narración anterior expresa desacuerdo en la forma de evaluar, porque:

Al desarrollar las acciones de evaluación con un enfoque formativo, se sugiere que se lleven a cabo de manera sistemática con intenciones y momentos específicos, y que la información obtenida retroalimente, efectivamente, tanto al estudiante como al docente, para tomar decisiones y realizar los ajustes pertinentes en las intervenciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la evaluación es un eje central de la labor docente y no una actividad que se debe realizar al final de un periodo. (SEP, 2011)

Si se considera lo anterior, se advierte que un ensayo no es suficiente para evaluar con un enfoque formativo, ya que éste es un proceso de inicio a fin. Sin embargo, vale la pena cuestionar, cuál es el sentir de los estudiantes. Al respecto, se rescata la vivencia de Cheli:

Yo siento que no pues no es valorado como que ese esfuerzo, como ya le comentaba, entonces como que eso te desanima, y mucho, eso sí es lo que de la expectativa que tenía es eso, eso mismo, que pues no, yo siento que no es valorado. (CH17112020, p. 7)

En una postura similar se expresa Fabi:

Considero que no son leídos, nos damos cuenta porque ya le hacemos la observación a nuestro asesor y preguntamos cómo le hago o cómo lo resuelvo, y ahí es cuando nos damos cuenta de que muchas veces no revisan nuestro trabajo. (F14112020, p. 14)

Respecto al tema evaluativo, el enfoque formativo que propone la SEP (2011), establece que en la tarea evaluativa se llegan presentar dificultades y barreras, las cuales pueden estar relacionados con la omisión de estrategias para la metacognición, así como actividades para monitorear, evaluar y retroalimentar aquello que realizan y aprenden los estudiantes.

Sin embargo, las experiencias de las estudiantes difieren de lo que se propone normativamente, puesto que Fabi expresa:

Una vez discutí con un profesor y le dije así: cordialmente lo dije, -yo no necesito barbearle para tener la calificación que me merezco- así le dije [...] Había una compañera que nunca iba, que estaba ausente y que era muy amiga del profesor (ella) tuvo el diez sin ningún problema. (F14112020, p. 14)

Evidentemente, estas formas de evaluar generan tensión y conflicto entre los actores como lo señala Fabi. En esta misma dirección apunta la opinión de Mar: “yo creo que, en la mayoría de los casos, si es de cierta manera, muy deficiente (...) hemos llegado a

notar que, hay compañeros que solo copian y pegan, lo entregan y tienen diez” (MA17112020, p. 23).

Si bien, el plan de estudios (DGESuM, 2018) para la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), menciona que la evaluación cumple dos funciones básicas: La formativa, que da seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales del estudiante que adquiere a largo de su trayectoria de formación en la Escuela Normal y da cuenta de los niveles de logro, y; la sumativa, de acreditación/certificación de dichos aprendizajes que establece cohortes acerca de lo que el estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación. Las expresiones de las estudiantes sugieren lo contrario y estas preocupaciones llegan a generar crisis identitarias, es decir, situaciones de conflicto en las cuales los estudiantes se sienten excluidos o no valorados, por lo que, llegan a cuestionar su afiliación a la escuela (Dubar, 2000, citado en Yurén, 2005).

Como conclusión de este apartado, se tiene que la evaluación de los estudiantes en la *normal* no cumple con un enfoque formativo.

4.3. La valoración de las estudiantes del proceso formativo

Ante las situaciones que externan las estudiantes sobre sus vivencias respecto a su proceso formativo, es preciso conocer las percepciones que tienen las estudiantes sobre su propia formación, de tal forma manera que conduzca a reflexionar si los sujetos se sienten satisfechos, si se han cumplido sus expectativas y han logrado los propósitos del plan de estudios.

En este sentido, existe la idea generalizada de qué “faltó algo”. Adri lo expresa de la siguiente manera: “Estoy contenta, pero satisfecha no” (A14112020, p. 20). Ante lo expuesto por la estudiante se planteó reconocer cuales son los aspectos por los cuales, algunos sujetos no están satisfechos con su formación recibida en la Escuela Normal

Adri considera que uno de los elementos más importantes que requieren mayor atención en la formación docente tiene que ver con:

Estrategias del trabajo docente, porque realmente, es que trabajar con un grupo realmente es complejo, involucra la creatividad, el interés, el compromiso, creo que necesito esa parte de buscar muchas estrategias porque para mí estos cursos son muy importantes. (A14112020, p. 15)

Este aspecto tiene eco en las demás estudiantes, ya que se observa que más de uno coincide en esta necesidad de formación.

Sí, esas como metodologías de la enseñanza que nosotros podemos utilizar porque, yo creo que, poniéndola bien en práctica, (...) dirían por ahí, la práctica hace al maestro y comprendiendo estas metodologías, esto diferente que hace que... pues en el alumno haya un aprendizaje significativo. (CH17112020, p. 8)

Cheli, externa la inquietud de poseer estrategias de intervención con los estudiantes, es decir, el conocimiento didáctico que favorezca que los estudiantes aprendan. Hace notar que le faltó ese elemento práctico, demostrativo, ya que como estudiantes normalistas requieren de estrategias, como lo refiere:

Pues porque ya solo llegan (refiriéndose a sus asesores) entran y nos dicen pues van a leer esto y algunas veces, como le decía, se queda sin analizarse a profundidad, (...) nos dicen; busquen estas estrategias para que las puedan aplicar (...) pero pues... ustedes como nuestros maestros, por qué no lo hacen, porque yo creo que, eso sería más significativo. (CH17112020, p. 5)

Cheli hace crítica de lo que observa de los asesores, desde su punto de vista, las actividades que realizan en el aula no son suficientes para comprender lo complejo que es ser maestros, además, señala que existe una incongruencia entre lo que se les pide a ellas como estudiantes con lo que reciben de sus asesores.

Esta situación que refiere la estudiante es un detonante más de lo que, en capítulos anteriores, se definió como crisis identitarias, es decir, aquellas dudas que se generan sobre el ser normalista. Esto debido a que el modelo que se les presenta no corresponde al deber ser.

Por otra parte, a través del discurso de las estudiantes se identificó la relevancia de la didáctica para el proceso formativo, ya que afirman que los asesores les solicitaban buscar estrategias para trabajar, pero ellas señalan que son difíciles de diseñar. La didáctica constituye uno de los pilares fundamentales de la formación docente, en tanto que Chely refiere que, “lo más significativo... pues estando en las prácticas, es cuando nosotros hacemos ese análisis de nuestra práctica, ahora sí, lo vinculamos con la teoría y nos damos cuenta de que no encaja con la realidad. (CH17112020, p. 4)

Como se ha mencionado, la DGE SuM (2018), considera dentro del currículo un trayecto formativo denominado “Práctica Profesional”, del que se despliega un curso denominado: “Observación y análisis de la práctica y contextos escolares” con una duración de setenta y dos horas por semestre (ver anexo 6). En dicho trayecto se reconoce la relevancia que tiene el análisis de la práctica para las estudiantes. Aunque cabe mencionar que a dicho trayecto formativo se le reduce hasta un treinta y cuatro por ciento de las horas destinadas para su desarrollo, respecto al trayecto formativo denominado “Formación para la enseñanza y el aprendizaje”, que prioriza aspectos que refieren a cómo se enseña determinado contenido del currículo para la escuela primaria.

Aun cuando se priorice en el programa de estudios a la Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, en comparación con el campo formativo del pensamiento matemático para el que se establecen cuatro cursos (ver anexo 7). Lo que indica que la didáctica corresponde a la mitad de los cursos en toda la carrera. Aun así, los sujetos expresan que este es un aspecto que los ha dejado poco satisfechos en cuanto a su nivel de logro. Esto se recupera en el discurso de Fabi, quien señala:

Álgebra, lo tuvimos desde primer semestre, pero considero que ahora sí es una materia que digo ¡ay!, ¡cómo no le presté más atención! Ahora con el nuevo plan de estudios, van a tener este curso en todos los semestres, considero que nuestros compañeros lo deben aprovechar mucho. (F14112020, p. 8)

Cheli al igual que su compañera, considera que uno de los cursos más importantes para su formación son las matemáticas, lo cual de acuerdo con la DGE SuM (2018) es una competencia por desarrollar dentro de trayecto formativo denominado como Formación

para la Enseñanza y el Aprendizaje. Pero ella reconoce a partir de las prácticas profesionales que su proceso formativo presenta deficiencias al respecto.

Todos los cursos que tiene que ver con la asignatura de matemáticas para mí, se me hace un poco difícil, (...) cuando estás en la práctica, te das cuenta, o planificando, te das cuenta de que tuviste... que debiste haber puesto más atención ¿no? (risas), ¡rayos!, ¿por qué no puse más atención o pregunté más acerca de esto? (...) pues tu les vas a estar enseñando a los niños, tú tienes que saberlo para poder enseñarlo. (CH17112020, p. 5)

Tanto Fabi como Cheli comparten la inquietud de fortalecer el curso: Formación para la Enseñanza y el Aprendizaje, que, aunado a la práctica profesional, son dos de los trayectos en los que los sujetos demandan profundizar. Además, de que consideran insuficiente lo que abordan en el trayecto formativo: Bases Teórico-Methodológicas para la Enseñanza y el Aprendizaje, específicamente cuando se habla del curso: Desarrollo y Aprendizaje (ver anexo 8).

De acuerdo con Moral (2009), un docente debe poseer conocimientos relacionados con los aprendices, las disciplinas y la forma de proceder en la enseñanza. A continuación, se presenta en la figura 10, la representación de estas áreas de conocimiento, así como también los elementos que conlleva cada una de las áreas.

Figura 10

Figura 10. Conocimiento base para la enseñanza.



Fuente: Figura 1.1 tomada de Moral (2009)

De acuerdo con la figura que comparte Moral (2009), se observa que una de las áreas de conocimiento que los docentes deben adquirir implica el Aprendizaje y el Desarrollo Humano. En este sentido, algunos estudiantes refieren tener un interés mayor hacia la adquisición de este tipo de conocimiento, así lo explica Meli:

No recuerdo bien el nombre, pero trataba sobre cómo conocer el proceso físico del alumno, por ejemplo, este... de las etapas del niño, por ejemplo, la verdad, ahí sí, me faltó como que... las competencias adecuadas, no me acuerdo cómo se llamaba... desarrollo físico del niño, o algo así. (M12112020, p. 16)

El área de conocimiento que considera lo que Meli refiere como algo que le faltó comprender y aprender establece, de acuerdo con Moral (2009), que los profesores deben tener un dominio acerca del aprendizaje y el desarrollo humano, deben comprender la naturaleza constructiva del aprendizaje, es decir, comprender que el alumno interpreta el mundo basándose en conocimientos y experiencias previas, así

mismo, debe saber sobre los procesos cognitivos por los cuales los alumnos atienden, perciben, comprenden y retienen la información y cómo ésta se incorpora a los esquemas de conocimiento de los niños. También explica que se requiere tener un dominio acerca de cómo el sujeto aprende a dirigir y regular su propio aprendizaje y pensamiento.

Yo creo que en algún momento sí llegamos a revisarlo, pero pues de manera personal sucede esta parte que decíamos, bueno lo leímos y ya estuvo bien ahí se quedó, entonces nunca logramos como que analizar o descubrir realmente a que se refería (...) fue esa deficiencia como parte de los cursos que no nos permitió como que... desarrollar una mejor comprensión de conceptos relacionados con el término de esto de la cognición y de la metacognición. (MA17112020, p. 15)

Mar también expresa una inquietud por no tener sólidos los conocimientos referentes a esta área. Para ella existe una deficiencia y reconoce que es un curso que ha completado, que en su momento lo llegó a revisar, pero que queda pendiente esa parte de vincularlo con la práctica para poder reconocer la utilidad de dicho conocimiento para el desarrollo de aprendizajes en los alumnos que atiende en la escuela primaria. Por otra parte, Cheli, refiere que, para ella, algo que quedó pendiente en su formación tiene que ver con la educación socioemocional, en términos de estrategias de intervención que le permitan actuar en determinados escenarios en los que los alumnos no logran manejar de manera correcta sus emociones desencadenando problemas de convivencia escolar.

Conocer a nuestros niños y las actividades que vamos a planear ¿no?, yo creo que es ese vínculo... eso es lo que yo siento que me ha costado mucho trabajo, son esas las situaciones de que... algunos niños pelean o se distraen, entonces a veces uno, no comprende cómo es la manera de aprender de los niños. (CH17112020, p. 13)

Según Moral (2009), “el conocimiento sobre el desarrollo humano permite que el profesor pueda seleccionar tareas apropiadas al nivel de los niños, guiar los procesos de aprendizaje y mantener la motivación” (p. 29). Esto implica que los futuros docentes tengan una claridad de cómo explicar y reconocer el origen de ciertas conductas en los

estudiantes, para poder guiar sus acciones en relación con esto y poder establecer la mejor ruta para el proceso de enseñanza y, por consiguiente, lograr que sus estudiantes aprendan.

La práctica profesional contribuye a que los estudiantes se enfrenten al contraste que puede existir entre la teoría y la práctica, es a partir de la experiencia en estos escenarios de la tarea real del docente, lo que favorece la realización de una valoración pertinente acerca de las fortalezas y áreas de oportunidad que se puedan llegar a presentar en el trayecto formativo.

En la escuela *normal* pues aprendes mucha teoría, pero esa teoría no es tan funcional si realmente no la comprendes, nosotros lo veíamos, podemos leer a muchos autores, pero decimos ¿para qué nos sirve? (MA17112020, p. 3)

Desde el punto de vista de la estudiante, la escuela brinda, a través de los cursos, los referentes teóricos para que sus estudiantes puedan comprender y reflexionar sobre su práctica en las escuelas primarias. El inicio del proceso de análisis de la práctica docente parte de identificar aquello que no coincide, que no encaja, para poder buscar la comprensión de esa irregularidad.

El vínculo entre la teoría y la práctica se hace más visible cuando los estudiantes se ven inmersos en ese escenario que describen como la realidad frente a sus grupos de alumnos, por ello, reconocen el valor que tienen para su formación la teoría y evidentemente, la práctica. Así lo reconoce Adri.

Es importante tener la teoría y la práctica porque uno va a poder contrastar de que sí es verídico lo que te dice un autor, porque el autor lo que te dice es sobre su perspectiva, pero nada cómo vivir la realidad. Una práctica combinada con teoría o una teoría combinada con práctica. Ambas, yo considero que van de la mano. (A22042020, p. 20)

Sin embargo, existen situaciones en el contexto de la práctica profesional que pueden fortalecerse. Por ejemplo, señala Mar que durante sus prácticas profesionales: “Sólo dos

ocasiones me han ido a observar mi práctica y nunca me han dicho nada, yo no sé cómo podría mejorar el proceso”. (MA17112020, p. 6)

En lo que expresa la informante se puede identificar que existe una problemática en su proceso de formación que refiere precisamente a ese seguimiento, que, a juicio de ella, no ha sido el adecuado, puesto que no le ha permitido realizar una valoración de su práctica, así mismo, continúa afirmando que desconoce cómo podría mejorar ese proceso. Algo similar comparte Meli, quien explica cómo fue su experiencia ya en la práctica profesional.

En tercer semestre, ahí me di cuenta ahí qué, ser maestro no es ir y pararte así nada más. Yo estaba dando una clase de matemáticas y este... recuerdo que los alumnos no me entendían, sentí, cierta presión. Un profesor de la *normal* estaba ahí, este... pues viendo la clase, y pues... aparte el docente titular, sentí miedo, frustración, porque no me entendían los alumnos. (M12112020, p. 4)

Para Meli, la intervención de su asesor de la *normal* que acompañaba su proceso no se dio en los términos que ella esperaba.

La verdad es que no me dio alguna... cierta estrategia ni nada de eso, sino que sólo me dijo, no pues, aquí te dejo esta observación, pues checa como das el tema, debes tomar en cuenta ciertos aspectos y pues ya [...] yo considero que quizá me hubiera ayudado a explicarles a los alumnos, pues ver cómo lo hacían o darme una idea de cómo realmente tenía que hacerlo ¿no? (M12112020, p. 5)

Ante tales experiencias Mar expresaba que desconocía como podría mejorar ese proceso. Los documentos normativos de la DGE SuM (2018), reconocen que existe una variedad de propuestas para abordar el aprendizaje de conocimientos fundamentales para el ejercicio de la docencia, así como también de competencias para la práctica profesional. Además, Pollard (1997), señala que existe una serie de competencias comunes a todos los maestros que concretan el conocimiento, dentro de las cuales se encuentran las competencias que se relacionan con la materia o contenido de enseñanza. En este rubro, se puede reconocer la importancia de que un docente

demuestre un conocimiento de la materia más allá de las demandas inmediatas del currículo escolar. Se requiere de un docente que sepa planificar de manera que asegure la continuidad y progresión del aprendizaje de sus alumnos. Finalmente, debe saber justificar lo que está enseñando, considerado los requerimientos curriculares psicológicos de la etapa educativa.

En esta idea es importante señalar lo que refieren los informantes respecto a considerar como algo primordial el dominio del contenido para poder realizar la planeación de una clase tiene un sustento. De igual manera, se entiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje se aborda desde las orientaciones que se establecen en el currículo para la educación básica. Por ello se rescata la valoración que hacen los informantes para reconocer este conocimiento sobre el currículo con el que estarán trabajando. En este sentido, Mar expresa:

Considero que en cuanto a esta parte de los programas y los planes... pues es.. sí considero un tanto limitado el conocimiento que tengo de ellos en este sentido, pues lo considero limitado porque nosotros al ingresar a la *normal* tuvimos esa transición del programa 2011 al programa 2017, entonces incluso para nuestras prácticas no sabíamos si teníamos que planificar con el 2011 o con el 2017. (MA24042021, p. 34)

Lo que señala Mar es comprensible, ya que, como señala, le tocó experimentar una transición de una propuesta curricular a otra, en la que, hasta ese momento, se seguían manteniendo ambas propuestas de manera parcial.

En cuanto al contenido de los planes y programas para la educación básica las estudiantes señalan que enfrentan ciertas dificultades, al respecto Chely señala “el enfoque pedagógico cómo que necesitas que tu maestro te diga esto se refiere a esto a lo otro” (CH10042021, p. 15). Mientras que Mar dice:

Yo creo que también se debe a esta parte de las experiencias que hemos tenido dentro de la *normal* como decía, pues no, a la mejor no tenemos esa oportunidad de realmente compartir lo que pensamos, únicamente nos limitemos a decir o a

repetir de manera textual. En la enseñanza del español yo creo que es donde más conflictos de este tipo he tenido (...) decíamos de los maestros, cómo nos piden que, por ejemplo, implementemos estrategias para antes de la lectura, para después de la lectura si no se ponen en juego. Entonces, incluso estás malas experiencias... digamos nos llevan a nosotros a tener un criterio de qué podemos hacer o qué se debe hacer como parte de la educación que nos plantean los programas (...) en situaciones en las que hemos tenido la oportunidad de compartir nuestras experiencias decían pues es que aunque yo sé qué que no tengo que utilizar copias lo termino haciendo (...) muchas veces se limita en nuestra práctica en lo que se vive como parte de la realidad y aunque a lo mejor intentemos cambiarlo, pues es un tanto difícil porque pues también es enfrentarnos a los maestros titulares... tienes o podrías de alguna manera crear algún conflicto. (MA24042021, p. 35)

Ambas experiencias señalan la ausencia de los asesores para enfrentar estas dificultades porque no hay retroalimentación después de la observación de la práctica. En relación con esta idea, se reconoce que en toda institución existen prácticas y formas de interacción que mantienen una estrecha relación con aspectos que se definen desde la noción de Loureau (1975) cuando refiere a los conceptos de lo instituido, lo instituyente y la institucionalización.

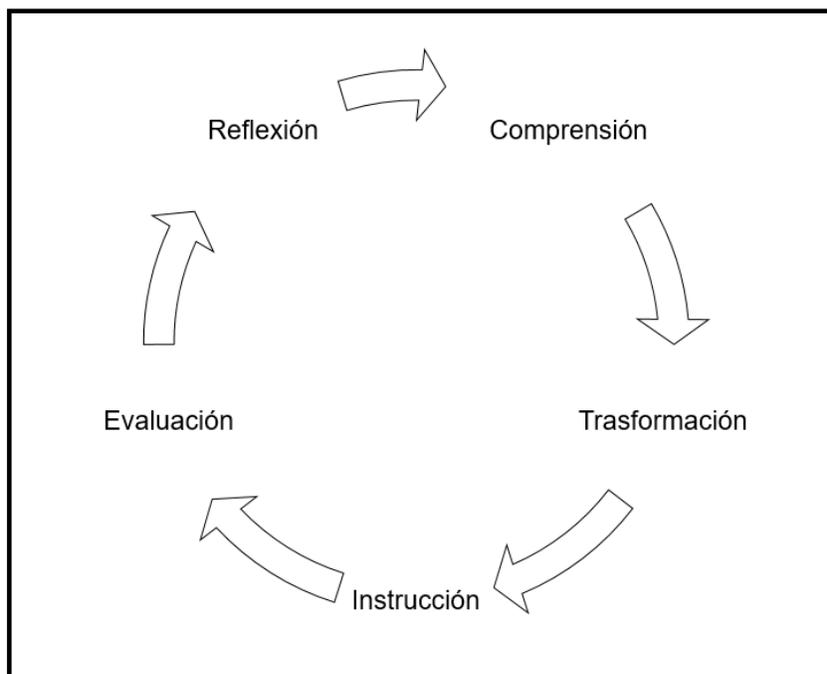
Así, cuando Mar señala que, aunque en las prácticas profesionales intentan cambiar algunas estrategias establecidas por el maestro titular, esto puede generarles problemas, lo que da cuenta de que en la institución hay códigos, normas y/o formas de cómo realizar su trabajo, es decir, se han instituido y cambiar éstos podría significar un conflicto. El rol que asume Mar es la de un individuo modal⁷ para evitar toda posible confrontación con lo instituido.

⁷ Lapassade y Loureau (1981) plantean que en un grupo existe una orientación hacia la uniformidad en cuanto a la apropiación de normas, por lo que define que en un determinado grupo pueden existir tres tipos de individuos. "El primero se define como Individuo modal que se integra en la mayoría; El segundo que se pone y luego se integra; el tercero es sistemáticamente <<desviado>> (p. 141).

Anteriormente, Mar explicó: “Yo sé que no tengo que utilizar sólo copias de ejercicios, que es mejor que los niños analicen problemas, muchas veces terminamos haciendo lo mismo que las maestras” (MA24042021, p. 36). Cabe mencionar que lo que describe Mar parte de un ejercicio de análisis, en el que la estudiante observa las practicas que son llevadas a cabo por las maestras titulares, es decir, toma en cuenta lo que interioriza de la escuela y las lecturas que ofrece, y, comprende que en ocasiones termina repitiendo formas de trabajo de las maestras en servicio. De acuerdo con Moral (2009) define el círculo de razonamiento pedagógico, representado en la figura 11, en donde se aprecia cómo se relacionan la reflexión, la comprensión, la transformación, la inducción, y finalmente, la evaluación, para volver a iniciar con el proceso.

Figura 11

Figura 11. Círculo de razonamiento pedagógico.



Fuente: Figura 1.3 tomada de Moral (2009)

Las estudiantes viven este proceso cotidianamente al enfrentarse al mundo complejo que representa la práctica docente. Pero es a partir del desarrollo de la capacidad para

analizar y reflexionar sobre la propia práctica lo que posibilita fortalecer el proceso de formación, además, cabe señalar que, si bien la formación docente tiene un inicio, no significa necesariamente que tenga un final, o que este culmine con el término de una carrera, sino que es un proceso que se fortalecerá durante toda la vida profesional.

4.4. La conformación de la identidad profesional docente en la *normal*

En este apartado se abordan aspectos que refieren a el significado que tienen las estudiantes acerca de ser parte de la Escuela Normal, lo cual permite comprender la definición de la identidad a partir del establecimiento de un sentido de pertenencia e identificación con la escuela, situación que se encuentra relacionada con el ejercicio de análisis y reflexión sobre las condiciones en las que viven el proceso formativo, condiciones que pueden referir a estructuras y al contexto que posibilitan o en su defecto limitan experiencias de reflexión y crítica.

Este proceso es individual y depende en sí de cada estudiante, por lo que la experiencia escolar es distinta y particular. por tanto es complejo y resulta peligroso caer en generalidades. Cada estudiante articula su pasado, sus acervos, relaciones, contactos, así como también motivaciones y expectativas en la construcción y reconstrucción de los significados que le confieren a la escuela y a su formación.

Ante este escenario, resulta importante rescatar las condiciones que posibilitan la construcción de significados en torno a la formación y su vínculo con la institución mediante rasgos del trabajo cotidiano y la percepción particular de los estudiantes. Para Dubet y Martuccelli (1998) refieren que la experiencia, parte y deriva del sistema escolar, pero que al ser distinta para cada sujeto es, necesariamente, subjetiva. Por lo tanto, la mirada de los estudiantes vuelve a tomar un lugar importante en el origen del análisis de la experiencia escolar, en busca de comprender algunas maneras en cómo los estudiantes conforman su identidad profesional docente.

En esta última sección se reconocen las formas en que las estudiantes construyen su experiencia escolar y cómo se va conformando su identidad profesional docente. Se rescata para ello, la noción de subjetivación, la cual es explicada por Touraine (1997)

como el deseo de individualización, es decir, una separación de ese vínculo directo y de sometimiento de las experiencias escolares y los aspectos contextuales y culturales de los estudiantes. Los sujetos buscan definirse a partir de la postura crítica más que por la lógica de integración.

En congruencia con lo anterior, se reflexiona y cuestiona cómo el currículo y sus asesores, posibilitan a sus estudiantes desarrollar la capacidad de subjetivación. Como se refirió anteriormente, la experiencia escolar es distinta para cada estudiante y en ello recae el valor de la presente investigación.

La DGE SuM (2018) establece como perfil de egreso que los estudiantes posean competencias genéricas que implica una serie de:

Conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de Estudios. (DGE SuM 2018)

Una de estas competencias genéricas que se pretende desarrollar en los egresados de la escuela *normal* entraña la capacidad de solucionar problemas y tomar decisiones empleando el pensamiento crítico y creativo. Entonces, es importante considerar de qué manera se desarrolla esta competencia en los estudiantes.

Tengo una visión crítica en cuestión a mi forma de pensar, a cuestionar distintos aspectos (...) por ejemplo, yo antes de estar en la escuela *normal*, pues no me interesaba, por ejemplo, participar dentro de la comunidad (...) me ha ayudado a interesarme más por los aspectos sociales que mejoren tanto mi vida como de mi familia y socialmente. [...] Los textos que nos dan a leer [...] siento que eso fue lo que me ayudó de alguna manera a ser una persona crítica. (M12112020, p. 5)

Meli afirma que a partir de establecer una relación entre lo que lee y se discute en la escuela *normal* le ha posibilitado estar consciente de las necesidades que existen en su entorno, por lo que ahora, se mira en condiciones de involucrarse en la participación activa para resolver problemas. Un pensamiento crítico, también fortalece el sentido de pertenencia y conforma sujetos activos en la solución de problemáticas que enfrentan en su vida cotidiana. Al respecto Freire (2015) postula que:

La problematización es a tal punto dialéctica, que sería imposible que alguien la estableciera, son comprometerse con su proceso. Nadie, en verdad, problematiza algo a alguien, y permanece, al mismo tiempo, como mero espectador. Aun cuando, metodológicamente, prefiera mantenerse en silencio al presente el hecho-problema, en cuanto los educandos lo captan, lo analizan, lo comprenden, estará siendo, también, problematizado [...] El educador, al problematizar, “re-admira” el objeto problemático a través de la “ad-miración” de los educandos. (p. 25)

Como se afirma anteriormente, el hecho de iniciar un proceso de problematización implica que exista una interacción y una exteriorización de lo que se cuestiona. Por lo tanto, ello tendrá eco en los sujetos con los que se tenga una relación directa. Esto sucede con los futuros docentes cuando, reconocen el valor de esta manera de pensar a la educación de manera crítica en donde se generan ideas y acciones encaminadas a fortalecer la noción de educación. Tal como lo refiere Mar,

a mí, lo que más me llena es esta idea de estar en contacto con los niños de estar dando las clases y a lo mejor, de cierta manera, como que a ayudarles a cambiar esa educación que han tenido (...) los niños tienen que pensar en qué condiciones están pasando las otras personas, los niños tienen que pensar porque sucedió tal cosa, los niños tienen que pensar como que... de una manera diferente para lograr entender que es lo que está pasando [...] Si dejo a los niños que sigan leyendo o transcribiendo ideas del libro, pues seguramente no van a llegar lejos ni académicamente ni como personas. (M17/11/2020, p. 16)

En lo que refiere Mar, se puede reconocer un esfuerzo de cuestionamiento para cambiar ciertos elementos de la enseñanza, más allá de elaborar y/o elegir el tipo de material, más allá de seleccionar el contenido y los recursos para el aprendizaje, ella profundiza en el aspecto que refiere a las tensiones que existen respecto a la escuela, como anteriormente se abordaba desde la idea de Santos (2015) quien enfatizaba que “la escuela es una institución epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente” (p. 15).

Freire (2015) ratifica el papel de la concientización por parte de los sujetos para iniciar tareas de innovación en la educación en donde señala que esta capacidad permite la viabilidad de un proyecto si:

Tiene lugar a través de la praxis, en el contexto de comunión. La concientización es un proyecto inverso de un hombre sobre otros hombres, unidos por su acción y por su reflexión sobre tal acción y sobre el mundo. [...] La concientización es más que una simple toma de conciencia. En la medida que implica superar falsas conciencias, es decir, superar una conciencia semitransitiva o una conciencia transitiva ingenua, implica una inserción crítica de la persona concientizada en una realidad desmitificada. (p. 25)

Así refiere Cheli,

Yo creo que esa es la diferencia, ser diferente en todos los sentidos ¿no? te decía, de manera personal, en lo laboral hacer la diferencia y el cambio para no quedarse en un en un mismo lugar como la mayoría cataloga al maestro, yo creo que con eso voy cambiando para no estar siempre con lo mismo. (CH10042021, p. 16)

En otro orden de ideas, después de analizar lo que significa la educación para los sujetos, así como también, los distintos sentidos que le dan a su papel como futuros docentes, es importante abordar, de qué manera se sienten identificados con la institución en la que se han formado por más de tres años. Adri lo refiere de la siguiente forma:

Ser normalista, es un orgullo la verdad, yo me siento contenta [...] me ha permitido comprender más a los demás, a entender que cada persona es diferente [...] me ha permitido sentir mayor compromiso con mi comunidad. (A14112020, p. 10)

En este caso se logra comprender que la estudiante ha conformado su identidad profesional docente en la escuela *normal*, por lo que, para ella, es un orgullo formar parte de esta institución, ya que le ha permitido comprender no sólo su realidad, sino la de los demás. Chely al respecto, reconoce que:

Ser normalista es algo que, algo muy importante porque nos estamos formando como futuros docentes que vamos a estar frente a grupo y nosotros debemos tener esas habilidades, para enseñarles a que ellos (alumnos) sean competentes en su vida diaria. (CH10042021, p. 17)

Para ella, su identidad profesional como docente se basa en la función de la escuela, ya que se asume como una futura docente que tendrá la responsabilidad de trabajar con niños para desarrollar sus competencias para afrontar la vida, para ello, ella misma necesita poseer habilidades para la enseñanza. En congruencia con esto, Fabi también expresa “yo creo que es el amor, el servir a los alumnos, el enseñarles de nuestra parte lo que uno pueda. (F14112020, p. 3)

En este caso, Fabi manifiesta su identidad profesional docente desde la afiliación que establece con los niños con quienes tiene contacto en la escuela primaria, por lo tanto, su vínculo es más emocional. No obstante, se reconoce que esa afiliación es posible en tanto que la *normal* considera la etapa de prácticas profesionales en las escuelas primarias. Respecto a Meli, ella afirma lo siguiente “como persona pues te ayuda a crecer de manera crítica, (...) me ha ayudado a interesarme más por los aspectos sociales que mejoren tanto mi vida, como de mi familia y socialmente. (ME12112020, p. 7)

A partir de la experiencia escolar, Meli ha logrado reconocer códigos, normas, discursos y prácticas que se establecen en un determinado espacio social, lo que ha favorecido el desarrollo de su capacidad crítica para cuestionar su realidad.

Así, se reconoce el papel que la *normal* tiene en la vida de las estudiantes, quienes reconocen que ha incidido en su vida de manera positiva cuando expresan el compromiso que tienen con ellos. Sin embargo, no limitan ese desarrollo solamente a la adquisición de ciertos contenidos del programa de estudios para la escuela primaria, sino que trasciende a otro plano en donde se pretende desarrollar otras formas de pensar la realidad, cuestionando y problematizando las condiciones en las que se encuentren como docentes para posibilitar que sus alumnos también atraviesen ese proceso de concientización sobre su realidad como lo expresó Mar.

Así mismo, también existe una postura diferente en cuanto al sentido de pertenencia que adquieren los estudiantes durante su trayecto formativo cuando dicen:

Nunca me sentí como parte, o nunca desarrollé como esa pertenencia de normalista, como de yo soy normalista, y soy así, y los normalistas somos así [...] nunca me identifiqué como parte de la escuela *normal*, sí sé que pertenezco de cierta manera a esta institución, pero yo siento que no represento a lo que realmente es la escuela [...] yo llegué a pensar que la misma escuela no hacía mucho como por los alumnos [...] de cierta manera como que limitó que no desarrollara como ese sentido de pertenencia, de que yo presuma de que soy normalista (...) sí me hace sentir bien esa parte de que voy a ser maestra, pero no me enorgullece pertenecer a esa comunidad normalista. (MA17112020, p. 26)

Lo que refiere Mar permite reflexionar acerca de lo que se planteó al inicio del apartado, un proceso de subjetivación no necesariamente implica admitir una identidad estática, sino ir la modificando conforme se tome distancia de ella, puesto que cuando ella dice “nunca desarrollé como esa pertenencia de normalista” no significa necesariamente un distanciamiento profesional con la docencia.

Porque los sujetos construyen diferentes significados en torno a una misma situación, o en este caso a un mismo fenómeno que se define como la formación inicial. Algunos pueden mostrar una afinidad hacia ciertos aspectos de su formación en la *normal*, pero algunos otros como es el caso de Mar, cuestionar su proceso formativo. Cualesquiera que sean las posturas, es importante reconocer las formas de trabajo, las interacciones

en el entorno escolar, las prácticas profesionales, así como las expectativas, motivaciones y demás elementos que conforman una experiencia, como una cuestión formativa, no conlleva fecha de término, sino que implica un proceso de constante cuestionamiento y renovación, y, con ello, la comprensión de que la identidad no es estática sino relacional.

Esto debido a que las necesidades educativas de la sociedad actual demandan una sólida formación y un riguroso entrenamiento de los docentes y con ello, un compromiso de parte de los docentes para cumplir con las exigencias actuales y con ello, continuar fortaleciendo sus habilidades mediante diversos cursos, como cuando señalan la necesidad de conocer más sobre el desarrollo cognitivo del niño o cuando sugieren aprender sobre el trabajo en escuelas multigrado.

Con esta última sección se respondió a la pregunta que refiere a conocer las posibilidades que brinda la *normal* para la subjetivación de las estudiantes. En resumen, las estudiantes reflexionan sobre lo que han aprendido y lo que les falta por aprender, es decir, establecen una relación entre lo que son y lo que debieran ser. Sin embargo, no solo se piensa o se mira hacia el pasado para dar cuenta de una experiencia, sino que también se piensa en el futuro y es en esa relación entre pasado y futuro como se va configurando la profesión docente.

Es preciso reconocer que el sentido de pertenencia que puedan construir los estudiantes hacia la *normal* será determinado por los sentidos y significados que le confieran a cada una de las experiencias vividas durante su trayecto formativo como se expuso en los capítulos anteriores.

Conclusiones

Comprender el proceso de conformación de la identidad profesional docente de cinco estudiantes de la escuela *normal* planteó la necesidad de recurrir a su experiencia escolar como medio para comprender sus vivencias, ya que a través de este concepto se reconoce la subjetividad de los estudiantes, es decir, favoreció el conocimiento de sus puntos de vista, rescatando sus motivos, expectativas, metas, preocupaciones, dificultades e inconformidades, también se conoció el proceso de construcción identitaria como estudiantes normalistas.

La conformación de la identidad profesional docente en este caso se integra de dos formas, por un lado, se concibe como producto de la relación que se tiene con el medio en el que se desarrolla el sujeto, es decir, se origina del proceso de integración y, por otro, se transforma como parte de un ejercicio de subjetivación.

Las estudiantes van conformando su identidad profesional docente a partir de la influencia de sus familiares u otros docentes para elegir ser parte de la Normal Valle del Mezquital, también se debe a la experiencia previa por haber cursado una carrera técnica afín al ámbito educativo, de allí que la etapa prevocacional tiene un papel importante para ir perfilando la identidad profesional docente.

Asimismo, la escolaridad previa las dotó de un acervo de conocimiento para hacer frente a las formas de trabajo que subyacen en la *normal*, ya que de ello depende la facilidad o dificultad que presentan las estudiantes para continuar desplegando competencias que son necesarias para el ejercicio de la docencia, ya que se entiende que una experiencia sirve como base de aprendizaje.

La relación que tiene el contexto en el desarrollo de la vocación se hace evidente en el momento en que las estudiantes definen sus intereses, sus aspiraciones y sus objetivos para iniciar la carrera docente, en esta decisión el aspecto económico adquiere un papel fundamental.

Debido a lo anterior, se sostiene que la etapa prevocacional es determinante para tomar la decisión de formar parte de la escuela *normal*, esto porque la vocación no nace, sino

que se construye a partir de la implicación de los sujetos hacia su rol, a los acontecimientos que afectan su vida y, al tipo de significaciones que se generan a partir de lo vivido. Con ello, se van generando percepciones acerca de los motivos que las llevan a formar parte de esta institución formadora de docentes.

Al hablar de la vocación y atribuirle un rasgo de proceso y de construcción, lleva a indagar acerca de los aspectos que contribuyen a la consolidación de la vocación y con ello, a comprender cómo van definiendo su identidad. En esta investigación se identificó que la experiencia en la práctica profesional es un referente importante en este proceso de construcción. Del mismo modo, las experiencias formativas que brinda la escuela *normal* son valoradas de forma positiva por cuatro de las estudiantes.

Dubet (2010) plantea que la experiencia procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Siendo que estas tres lógicas se desarrollan simultáneamente en el transitar de la carrera. Implica que los sujetos forman parte del proceso de integración de aspectos contextuales a su ser, pero que además tienen la posibilidad de poner en juego de lo que disponen en el proceso de integración para conseguir sus metas y propósitos, lo que da origen a la lógica estratégica.

En la práctica profesional, los estudiantes al formar parte de una institución están sujetos a su organización y a sus fines, por ello, es menester resaltar la idea que refiere a que los sujetos construyen una experiencia escolar mediante el establecimiento de relaciones entre sus vivencias, la institución, el plan de estudios y el ethos profesional. En este sentido, se rescata que, para los participantes la práctica profesional que se desarrolla en las escuelas primarias resulta ser un elemento valioso que perciben para su formación, ya que posibilita cuestionar lo que aprenden en las aulas normalistas en forma de teoría y lo que viven al estar al frente de un grupo.

La experiencia, como explica Dubet (2010) conlleva una manera de sentir, y es evidente que implica una cuestión emocional que influye en el sujeto, convirtiendo ese acontecimiento en una vivencia que permanece en los esquemas y que estará latente de ahí en adelante. De acuerdo con Larrosa (2006), una experiencia se configura desde el momento en el que la vivencia invade a la persona directamente.

Con ello, el valor de la experiencia en la formación normalista comprende la apropiación de competencias curriculares, la interiorización de valores institucionalizados, la adquisición de modelos culturales, de prácticas y ethos que inciden en la conformación de su identidad profesional docente.

Las prácticas profesionales son el escenario de procesos de socialización e interacción de lo aprendido durante el proceso de formación docente, pero, sobre todo, un elemento fundamental en el establecimiento, mantenimiento y reforzamiento de los lazos identitarios.

El papel que juegan los asesores de la normal y los maestros titulares de las escuelas primarias influye en la reconfiguración de formas de ser y hacer docencia, también son motivo de reflexión que posibilita procesos de subjetivación en los estudiantes. Los resultados de la investigación indican que la percepción que los estudiantes tienen de los maestros titulares ha sido diversa, desde las que se describen que abonan a la formación, hasta aquellas que son puestas en tela de juicio. En ambos casos, las experiencias terminan incidiendo en la construcción de la vocación y de la identidad profesional docente.

Estos acontecimientos originan crisis identitarias, es decir, ponen en duda la cuestión de identificación, pues el modelo al que aspiran ser no corresponde con lo que observan y esto pone en tensión su identidad profesional docente. De allí que, el papel de los asesores es sustancial en el proceso formativo de las estudiantes, debido a que a partir de las interacciones que se llevan a cabo entre estas figuras se propicia una variada gama de vivencias y, por tanto, de significados.

El discurso de las informantes apuntó a que el papel del asesor conlleva una implicación en la motivación de las estudiantes, y puede ser considerado desde dos dimensiones; el asesor *acompañante* o el asesor *consejero*⁸. En ambos casos permite fortalecer los

⁸ En segundo capítulo de este documento se hace referencia a los roles que son necesarios para el formador: “Instructor (que trasmite saberes teóricos y procedimentales), la de facilitador (que promueve la experiencia de poner en práctica saberes-hacer), la de acompañante (que estimula la construcción del sí mismo) y la de consejero (quien aconseja cómo conducirse en un campo profesional)” (Yurén, 2005, p. 31)

sistemas de motivaciones, ya que las estudiantes perciben en el asesor una figura que despierta admiración por sus capacidades lo cual tiene un impacto en la construcción de sí mismas como estudiantes normalistas. Por otra parte, el asesor percibido como consejero, figura como guía y orienta a los estudiantes a cómo conducirse en el campo profesional, el cual puede relacionarse con la preservación de un ethos profesional.

De acuerdo con Anzaldúa (2005), la formación docente conlleva una preparación formal y una informal. En la preparación formal se refiere a los conocimientos psicopedagógicos que adquieren en la escuela *normal*. La preparación informal se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias, y modelos de actividad coherente que van emulando a través del proceso de socialización por el que atraviesan, marcando la manera en que se conciben como futuros docentes.

La práctica profesional resulta ser la modalidad de trabajo referida por las estudiantes como completa, en cuanto a los elementos que ponen en juego para el aprendizaje en comparación con otras formas de trabajo. Así mismo, existe una constante inquietud de las estudiantes por demandar formas diferentes de abordar los procesos de formación, ya que en su percepción existe una brecha entre lo que los docentes demandan a las estudiantes que se haga en una clase en las primarias y lo que sucede en realidad en las aulas de la Escuela Normal, este tipo de señalamientos de las estudiantes en los que hacen una crítica de lo que viven, ponen en tensión la conformación de su identidad profesional docente.

Las crisis que experimentan las estudiantes son reveladoras, ya que permiten reconocer que lo que viven, y la manera en cómo lo perciben no es homogénea, además conduce a un proceso de autoconocimiento.

Para Cabaluz (2021):

La crisis, entendida como método de conocimiento, debía comprenderse como un espacio relevante para la producción de conocimientos, saberes y aprendizajes. La crisis es una herramienta de lectura de la realidad, que permite develar el

estado de las cosas en la vida cotidiana, la crisis permite un proceso de apertura del conocimiento, que inicia cuestionando lo aprendido, para posteriormente abrirse a un nuevo ciclo de conocimiento. La crisis genera la disponibilidad de adoptar y desarrollar nuevas ideas y creencias. (p. 89)

Sin embargo, todas las experiencias inciden en procesos de subjetivación que conlleva a mantener una identidad docente atribuida es decir, una identidad dada (estática) o, una identidad asumida como resultado de un ejercicio de subjetivación, en el cual el sujeto se auto cuestiona, reflexiona y lleva a la práctica un pensamiento crítico sobre sus vivencias y sus implicaciones, de tal manera que la identidad pasa a ser algo más que una moneda de cambio que responde a la conveniencia de los sujetos.

El papel de la experiencia es un medio para el aprendizaje constante y articulado. Considero que las aportaciones de esta investigación contribuyen a la reflexión, evaluación y transformación de las prácticas que se desarrollan en el trayecto formativo dentro y fuera de la Escuela Normal, con miras de lograr una educación que ponga al centro a los sujetos y a sus procesos de aprendizaje, tanto de los jóvenes normalistas, como de los niños en las escuelas primarias.

Finalmente, como estudiante de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) me permitió reconocer la relevancia de realizar esta investigación, aun cuando existan producciones que compartan el mismo campo de estudio y temática que esta, no existe alguna que atienda la especificidad de los casos de las estudiantes de la normal presentados en este documento.

Al construir el problema de investigación, llevé a cabo un proceso en el que dimensioné los diversos niveles y dimensiones de dicho problema, reconociendo que existe un referente histórico y social que configura la conformación de la identidad profesional docente. Para comprender los procesos de interacción social que se enmarcan en un determinado espacio escolar fue necesario recurrir a las tres líneas de investigación (Histórico social, Práctica educativa e Investigación educativa), cada una con su particular contribución a la comprensión del proceso de investigación. Quiero señalar que no fue una actividad sencilla, debido a las exigencias que plantean cada uno de los

cursos de las líneas de investigación, sin embargo, los considero indispensables para comprender la magnitud y complejidad del campo de la práctica educativa, pues se involucran múltiples dimensiones, cada una con niveles de análisis.

Para cerrar, considero valioso, que la universidad continúe abriendo espacios de difusión y discusión de las investigaciones realizadas con otras instituciones que abordan temas educativos, con la finalidad de enriquecer las experiencias de investigación.

Referencias bibliográficas

- Ajello, A. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación*. (págs. 251-271). España: Popular.
- Álvarez-Gayou, Jurgenson, J. L. (2005). Enfoques o marcos teóricos o interpretativos de la investigación cualitativa. En J. J. Álvarez-Gayou, *Cómo hacer investigación cualitativa; Fundamentos y metodología*. (págs. 65-99). Buenos Aires : Paidós Educador.
- Anzaldúa, A. R. (2005). Encrucijadas de la formación y práctica docente. En *Subjetividad y relación* (págs. 75-91). México: UAM-Xochimilco.
- Asprelli, M. C. (2012). *La didáctica de la formación docente* . Rosario: Homo Sapiens.
- Bertely Busquets, M. (2000). Construcción de un objeto etnográfico en educación. En *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar* (págs. 63-93). México, DF: Paidós.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Barcelona: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). El mercado lingüístico . En *Sociología y cultura* (págs. 143-158). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. En *Sociológica, año 2, núm 5*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Cabaluz, J. F. (2021). *Educación y marxismo latinoamericano*. México: Editorial Laboratorio Educativo.
- Carbonell, J. (2001). La innovación educativa hoy. En *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Castaño, López, M. C. (1983). *Psicología y orientación vocacional* . Madrid: Marova.

- Cepero González , A. B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Chóliz. (2004). Psicología de la motivación. En *El proceso motivacional*. España: Universidad de Valencia.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). Variedades de datos y variedades de análisis y los conceptos y la codificación. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. (págs. 31-63). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Cohen, N., & Seid, G. (2019). Producción y análisis de datos cualitativos. En *Metodología de la investigación* (págs. 203-228). Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.
- Contreras , D. (1990). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado* . Madrid: Akal.
- Corbetta, P. (2007). *La lógica de la investigación social (3-30)*. En *Metodología y técnicas de la investigación social*. España: Mc Graw.
- Davini, M. (1995). "Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas". En *La Formación Docente en Cuestión. Política y Pedagógica*. (págs. pp. 77-98.). Buenos Aires: Paidós.
- De Zubiría, S. J. (2002). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1995). Experiencia y pensamiento . En *Democracia y educación* (págs. 124-134). Madrid: Moratas.
- DGESuM, D. G. (31 de Octubre de 2018). *Centro Virtual de Innovación Educativa*. Obtenido de CEVIE: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>

- Dubet, F. (2010). La experiencia social y la acción. En *Sociología de la experiencia* (págs. 85-115). Madrid: Complutense.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia* . Madrid: Complutense .
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela; Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Ducoing, P. (2013). *La escuela normal, Una mirada desde el otro*. México: iisue/Educación. UNAM; Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación.
- Elacqua, e. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fernandez, C., Govea, M., & Belloso, O. (2002). La Universidad Virtual en Venezuela, Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Ciencias Sociales. volumen VIII, número 1.* , 170-180.
- Ferry, G. (1990). *La tarea de formarse en; El trayecto de la formación. Los enseñates entre la teoría y la práctica.* . México: Paidós Mexicana. .
- Freire, P., & Gómez, E. T. (2015). *Pedagogía Liberadora* . Madrid: Catarata .
- Gibbs, G. (2007). Codificación temática y categorización. En *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (págs. 171-192). España: Paidós.
- Gonzalez Cuberes, M. T. (1987). El taller de los talleres. En Á. y. Estrada, *Aportes al desarrollo de talleres educativos*. Buenos Aires.

- Guerrero, S. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado. En F. P. (Coord), *Sociología de la Educación* (págs. 307-329). Madrid: Pearson Education.
- Guerrero, Soto, M. A. (2004). *“Los significados diferenciales de ser docente en la formación de licenciados y licenciadas en educación primaria . México: Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).*
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, Vivencias y Sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol 20, núm 67. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México., 1019-1054.*
- Hamilse Acevedo, M. (2011). Aportes de la teoría social de Alfred Schutz para pensar políticamente y la acción colectiva. *Trabajo y sociedad XV(17): [fecha de Consulta 9 de Octubre de 2021]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387334689007>, 18-94.*
- Hernández , H. (1994). *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Madrid: Paidós.
- INEE. (2019). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* Obtenido de La educación obligatoria en México.: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/cap_0401.html
- INEGI. (2015). *Encuesta Intercensal.* Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED).* México. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/>
- INEGI. (2021). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo . México: Nueva Edición .*

- INEGI. (2021). *Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE)*. México. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/enoe_ie/enoe_ie2021_02.pdf
- Kaës, R. (1996). 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones . En *La institución y las instituciones* (págs. 15-32). Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G., & Loureau, R. (1998). Tres niveles de análisis y de intervención. En *Claves de la Psicología* (págs. 133-186). Barcelona: Laíia.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En *Entre las lenguas. Lenguaje y educación despues de babel*. (págs. 165-178). Barcelona: Laertes 2003.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport.*, 87-112. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Loureau, R. (1975). El concepto de institución en sociología. En *El análisis isntitucional* (págs. 95-144). Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, P. (1999). Elección vocacional y personalidad en universitarios a través del psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de psicología de la PUCP. Vol. XVII, 2.*, 231-248.
- Marton , F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper and Row.

- Mercado, C. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 487-512.
- Merieu, P. (1997). *Aprender, si pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Mertón, R. (1995). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de la Cultura Económica
- Millán, F., & M., L. (2000). La formación docente en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. Vol. XXX, núm. 1 1° Trimestre. ISSN:0185-1284, 117-142.
- Montero, L. (2002). *La formación inicial o puerta de entrada al desarrollo profesional*. Universidad de Santiago de Compostela: Educar 30.
- Moral Santaella, C. (2009). *Didáctica: Teoría y Práctica de la Enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. United States: SAGE Publications.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). MOTIVACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ALGUNAS CONSIDERACIONES DE SU IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.[fecha de Consulta 10 de Junio de 2021]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058>.
- Noriega, B. (2000). “Modernización educativa mexicana y sus políticas de financiamiento” en *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización; el caso de México, 1982-1994*. México: UPN-Plaza y Valdez.
- OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes, Prácticas Internacionales*. Paris, Francia: EDICIONES OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16.

- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El cotidiano.*, 154(ISSN: 0186-1840). Recuperado el 2021 de octubre de 31, de <https://www.iteso.mx/documents/11109/0/Normales+en+M%C3%A9xico.pdf/dedf04e5-d25f-4fa5-9b00-ea6694728456>
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
- Ramirez Rosales, V. (2009). *El "Normalismo" ¿Un imaginario en extinción?* Veracruz, México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1237-F.pdf
- Reyes Esparza, R. (1993). La formación inicial del profesor de educación básica. *Cero en conducta, Año 8. Núm 33/34.*, 4-14.
- Reyes Ruiz, M. T. (2017). *Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la educación normal. Generaciones: 2014 Y 2015*. San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE).
- Reyes, R., & Zúñiga, R. (1994). *Diagnóstico del subsistema de educación inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Rivas, F. (2003). *Asesoramiento Vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rocha, J. (2015). *Cien años de formar profesores en la Escuela Normal*. Morelia, Michoacán: IMCED.
- Rodriguez Cavazos, J. (2013). *Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista* (Vol. Aro 3. No. 5). Obtenido de http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf
- Sánchez Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles Educativos. Núm 61*.

- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. . *Perfiles Educativos*. (3). (142), 128-148.
- Sánchez, L. E. (2003). La vocación entre los aspirantes a Maestro. *Educación XXI* (6), [Fecha de consulta 2 de mayo de 2021]. ISSN: 1139-613X, Disponible en: <https://www.realyc.org/articulo.oa?id=70600608>, 203-222.
- Santos Guerra, M. (2015). Democracia escolar o el problema de la nieve frita. En *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (págs. 13-28). Madrid: Morata, S.L.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social: Escritos II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. (2011). *El Enfoque formativo de la evaluación*. México.
- SEP. (2011). *Programa de Estudios - 6° Grado*. México: RIEB.
- Sierra, González, J. O. (2019). *Los intereses vocacionales y las expectativas de elección profesional en el direccionamiento del proyecto de vida*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona : Paidós.
- Tenti, E. (2007). Profesionalización docente: Consideraciones sociológicas. En *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142).
- Touraine, A. (1997). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia* . Fondo de Cultura Económica: México, D.F.
- Vargas, Castro, D. A. (2016). "Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad". *Desde el jardín de Freud* 16, doi:10.15446/dfj.n16.58154, 63-75.

Vasilachis de Gialdino, I. (2016). Estrategias de investigación cualitativa . En I. Vasilachis de Gialdino, *La investigación cualitativa* (págs. 23-64). España: Gedisa.

Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación docente". En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. pp. 19-45). Barcelona-México: Pomares.

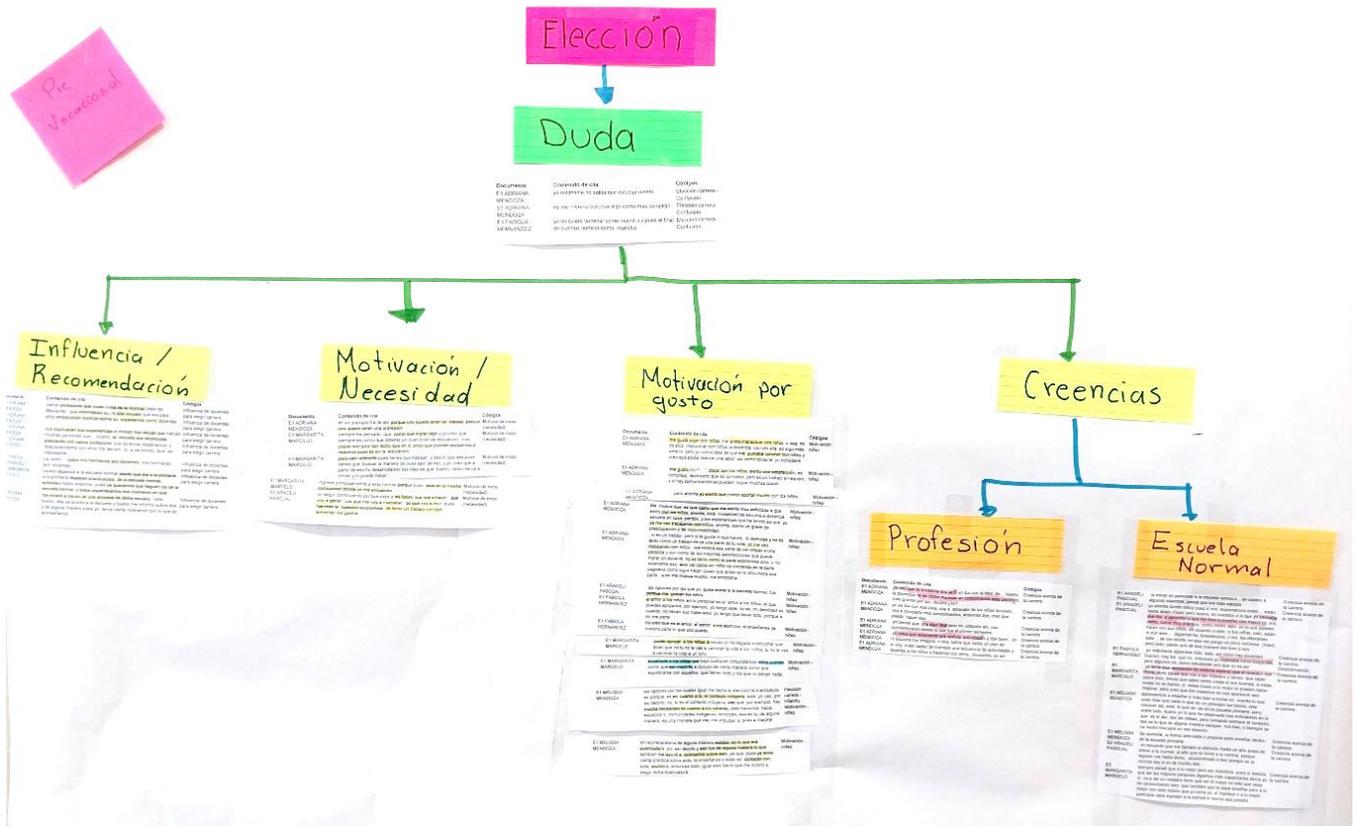
Zúñiga Rodríguez , R. M. (1993). Un imaginario alienante: La formación de maestros. *Cero En Conducta*, 15-31.

Anexos

Anexo 1

Organizador que estructura el primer capítulo

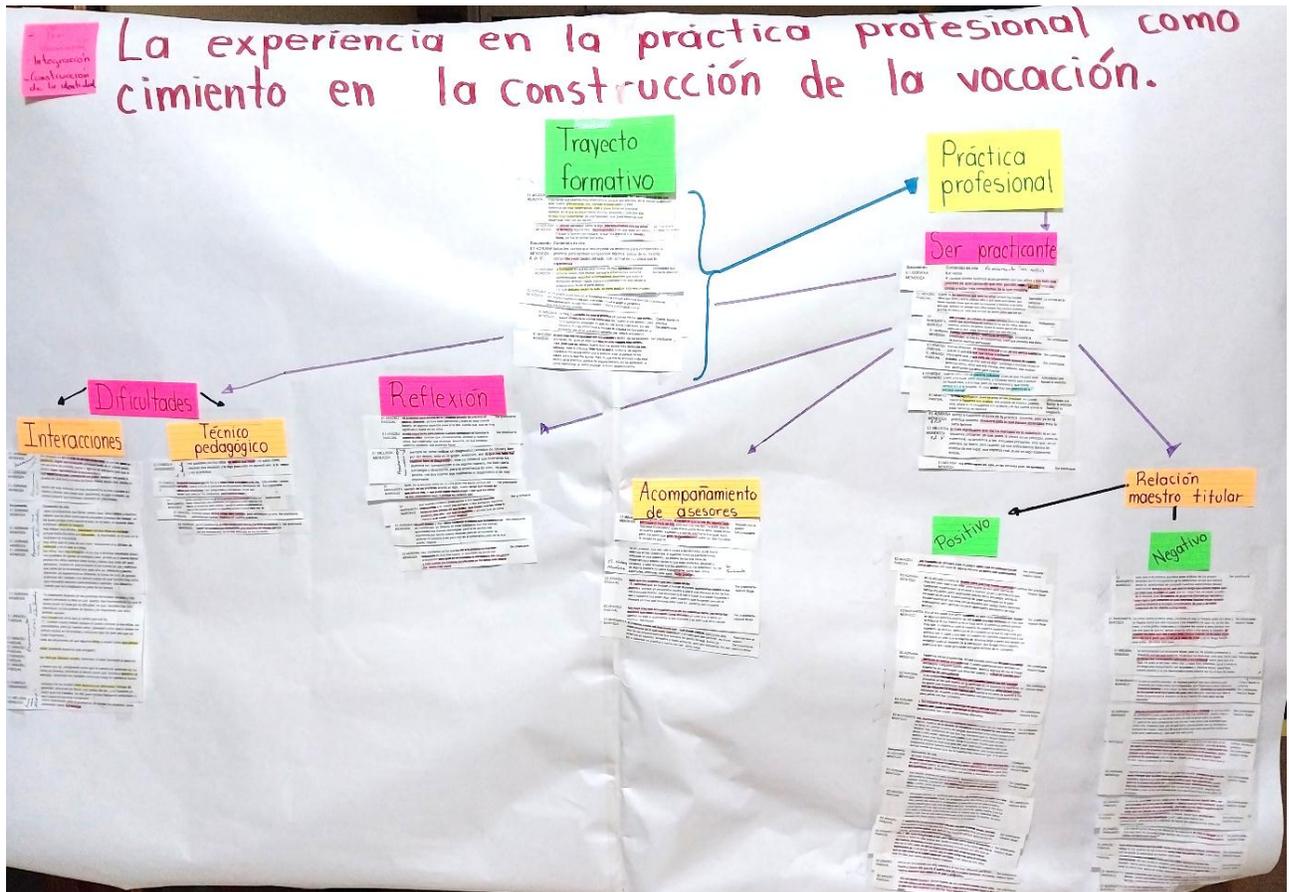
La elección de la carrera y el inicio del descubrimiento de la vocación.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la investigación.

Anexo 2

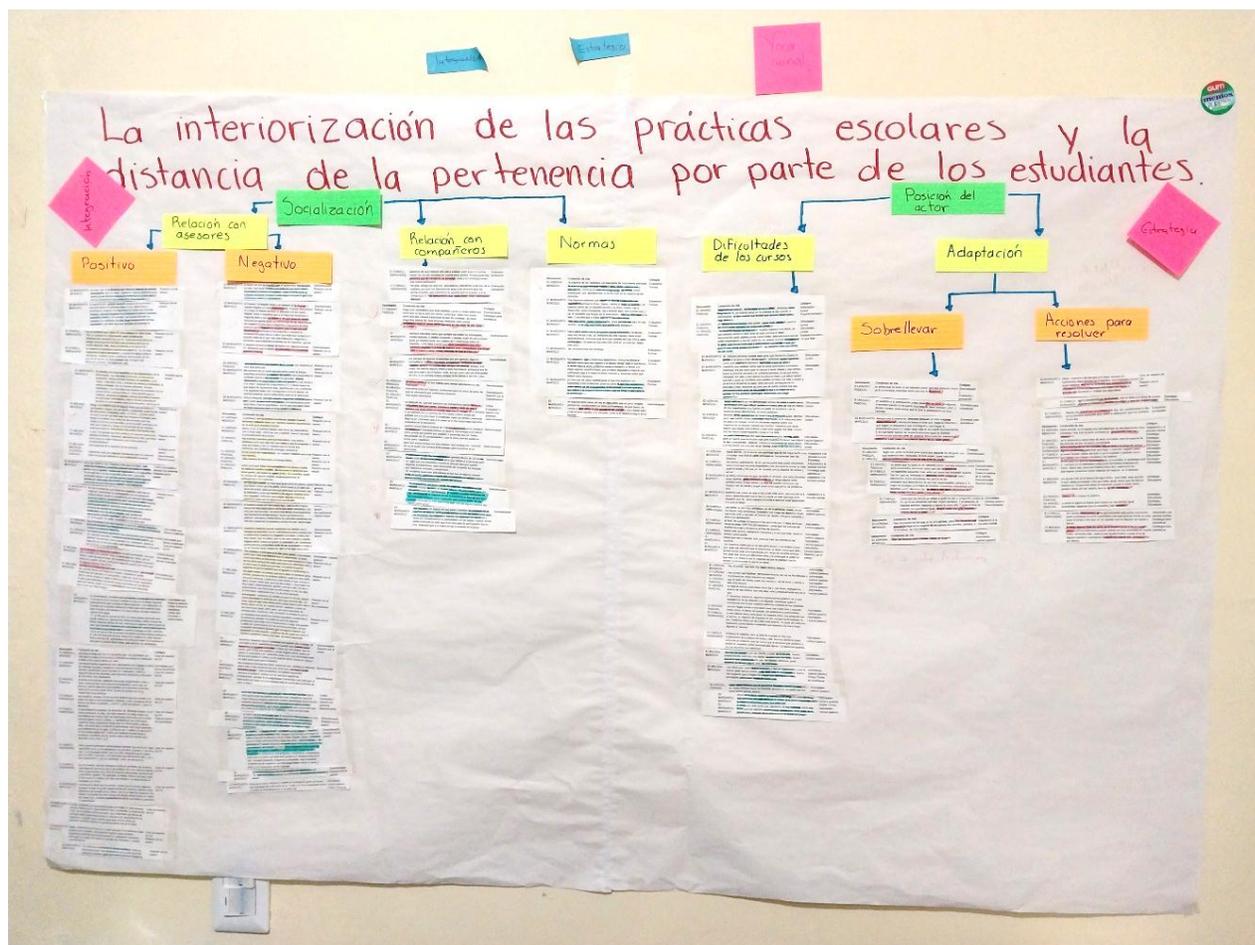
Organizador que estructura el segundo capítulo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la investigación.

Anexo 3

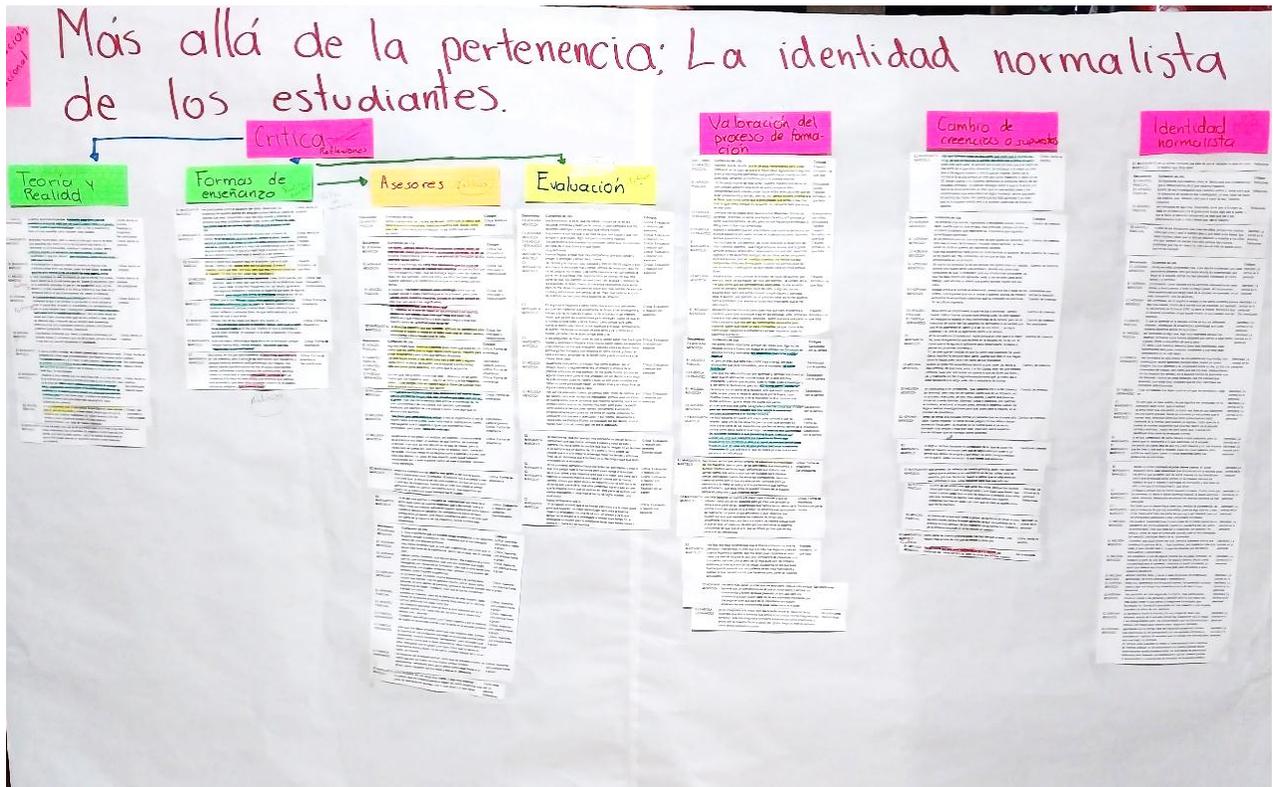
Organizador que estructurar el tercer capítulo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la investigación.

Anexo 4

Organizador que estructura el cuarto capítulo

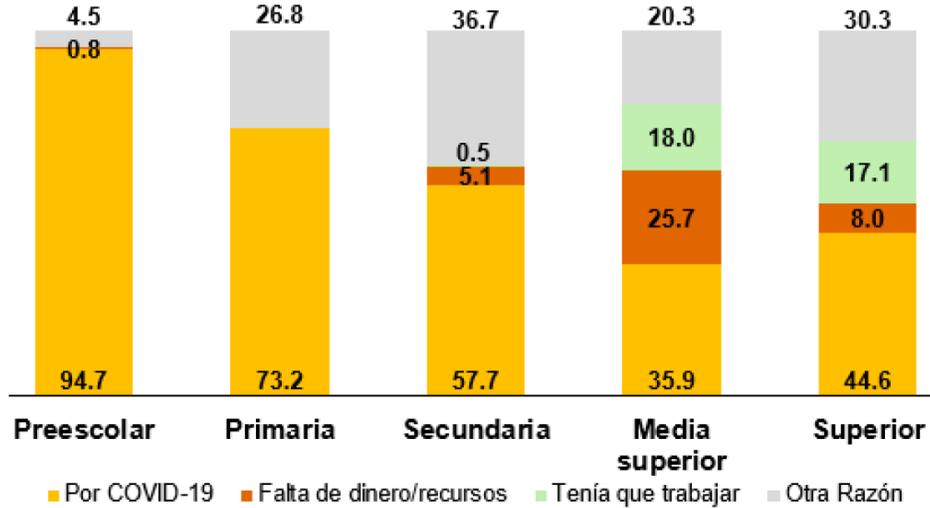


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la investigación.

Anexo 5

Gráfica sobre el nivel de deserción escolar.

Distribución porcentual de la población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2019–2020 por motivo de No conclusión del ciclo escolar, según nivel de escolaridad



Fuente: INEGI. Encuesta para la Medición del Impacto COVID.19 en la Educación.

Anexo 6

Tabla referente a los créditos y horas por curso.

Semestre	Cursos	Créditos	Horas/ semestre
1°	Desarrollo y aprendizaje	6.75	108
	El sujeto y su formación profesional	4.5	72
	Lenguaje y comunicación	4.5	72
	Aritmética. Números naturales	6.75	108
	Introducción a la naturaleza de la ciencia	6.75	108
	Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa	4.5	72
	Inglés. Inicio de la comunicación básica	6.75	108
2°	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje	6.75	108
	Prácticas sociales del lenguaje	6.75	108
	Aritmética. Números decimales y fracciones	6.75	108
	Estudio del medio ambiente y la naturaleza	6.75	108
	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares	4.5	72
	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales	6.75	108
3°	Educación Socioemocional	4.5	72
	Desarrollo de competencia lectora	6.75	108
	Álgebra	6.75	108
	Geografía	6.75	108

	Iniciación al trabajo docente	6.75	108
	Inglés. Intercambio de información e ideas	6.75	108
4°	Atención a la diversidad	4.5	72
	Modelos pedagógicos	4.5	72
	Producción de textos escritos	6.75	108
	Geometría	6.75	108
	Historia	4.5	72
	Estrategias de trabajo docente	6.75	108
	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la comunicación	6.75	108
5°	Educación inclusiva	4.5	72
	Herramientas básicas para la investigación educativa	4.5	72
	Literatura	6.75	108
	Probabilidad y estadística	6.75	108
	Estrategias para la enseñanza de la historia	4.5	72
	Innovación y trabajo docente	6.75	108
	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales	6.75	108
6°	Bases legales y normativas de la educación básica	4.5	72
	Estrategias para el desarrollo socioemocional	6.75	108
	Música, expresión corporal y danza	4.5	72
	Formación cívica y ética	6.75	108
	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar	6.75	108

	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes	6.75	108
7°	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje	4.5	72
	Teatro y artes visuales	4.5	72
	Educación Física	6.75	108
	Aprendizaje en el Servicio	6.75	108
8°	Aprendizaje en el Servicio	6.4	360

	Optativo	4.5	72
	Trabajo de titulación	10.8	
	TOTAL	291.7	4752

Fuente: Extraído de la DGESuM (2018)

Anexo 7

Tabla referente al número de cursos por trayecto formativo

Trayecto	Número de cursos
Bases teórico-metodológicas para la enseñanza	10
Formación para la enseñanza y el aprendizaje	20
Práctica profesional	8
Optativos	4

Fuente: Extraído de la DGESuM (2018)

Anexo 8

Malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria (DEGESuM, 2018)

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Desarrollo y aprendizaje 6 h / 6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6 h / 6.75	Educación Socioemocional 4 h / 4.5	Atención a la diversidad 4 h / 4.5	Educación Inclusiva 4 h / 4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4 h / 4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4 h / 4.5	Aprendizaje en el Servicio 20 h / 6.4
El sujeto y su formación profesional 4 h / 4.5			Modelos pedagógicos 4 h / 4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4 h / 4.5			
Lenguaje y comunicación 4 h / 4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6 h / 6.75	Desarrollo de competencia lectora 6 h / 6.75	Producción de textos escritos 6 h / 6.75	Literatura 6 h / 6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6 h / 6.75	Teatro y artes visuales 4 h / 4.5	
Aritmética. Números naturales 6 h / 6.75	Aritmética. Números decimales y fracciones 6 h / 6.75	Álgebra 6 h / 6.75	Geometría 6 h / 6.75	Probabilidad y estadística 6 h / 6.75	Música, expresión corporal y danza 4 h / 4.5	Educación Física 6 h / 6.75	
Introducción a la naturaleza de la ciencia 6 h / 6.75	Estudio del medio ambiente y la naturaleza 6 h / 6.75	Geografía 6 h / 6.75	Historia 4 h / 4.5	Estrategias para la enseñanza de la historia 4 h / 4.5	Formación cívica y ética 6 h / 6.75		
4 cursos optativos que podrán cursarse del 1° al 7° semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno.							
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4 h / 4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4 h / 4.5	Iniciación al trabajo docente 6 h / 6.75	Estrategias de trabajo docente 6 h / 6.75	Innovación y trabajo docente 6 h / 6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6 h / 6.75	Aprendizaje en el Servicio 6 h / 6.75	
36 h / 40.5	34 h / 38.25	34 h / 38.25	36 h / 40.5	36 h / 40.5	32 h / 36	20 h / 22.5	

Trayecto formativo **Bases teórico metodológicas para la enseñanza**

Trayecto formativo **Formación para la enseñanza y el aprendizaje**

Trayecto formativo **Práctica profesional**

Trayecto formativo **Optativos**

Fuente: Extraído de la DGESuM (2018)