



Eduardo Mercado Cruz es doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ha sido profesor de educación primaria, secundaria, preparación, normal, universidad y posgrado. Es Docente-Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y colaborador con la DGSEP en el diseño del invento de Prácticas Profesionales de la Reforma a la Educación Normal. Autor de los libros: *Ser maestro: relatos y reflexiones breves*, *Contar con el D.*, *Ines Lorenzo: Análisis de los libros* (Como investigar la práctica docente), *Intenciones para elaborar el documento institucional* y *El ojo del humano: formación y práctica en secundaria*.



En Acompañar al Otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes se plantea ante todo de qué los significados y sentidos de las prácticas de los formadores en torno al proceso de asesora o acompañamiento. Se pregunta en torno a este momento tan importante en el proceso. Se cuestiona, así, sobre la misma formación del formador que asesora: ¿Quién es este acompañante? (que saberes y conocimientos pone en juego en este proceso?, ¿de dónde emanan estos conocimientos y saberes?, ¿son los adecuados para realizar esta labor?, ¿a qué problemas se enfrenta en esta labor?, ¿los nuevos ámbitos curriculares replantean la formación y práctica del formador?)



ACOMPANAR AL OTRO: SABERES Y PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DOCENTES
Eduardo Mercado Cruz



ACOMPANAR AL OTRO: SABERES Y PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES DE DOCENTES

Eduardo Mercado Cruz



ÍNDICE

Prólogo	11
Introducción	15
Capítulo 1	
Construyendo un objeto de estudio	19
La formación inicial en la escuela normal: elementos para problematizar la práctica docente de los formadores de 7° y 8° semestres.	20
El acercamiento a los formadores, sus discursos y sus prácticas: nota metodológica.	26
La descripción densa: su fundamento, estrategia metodológica y técnica	28
Capítulo 2	
El proceso de acompañamiento en el contexto de la reforma: formar docentes para qué tipo de escuela	39
Del dicho al hecho: política educativa, reforma, formación docente y cambio	40
La reforma en las escuelas Normales: entre la continuidad y el cambio.	49
Acercas de la reforma: un concepto debatible en la formación inicial de los maestros.	53
Aproximación al perfil deseado del formador	57
Capítulo 3	
Saberes y conocimiento de los formadores: entre la experiencia docente y la teorización de la práctica.	61
Conocimiento y saber de los profesores: una aproximación teórica	62

De las trayectorias personales y profesionales de los formadores y su relación con sus saberes/conocimientos.....	69
“Soy maestra y formadora por tradición, vocación y compromiso”	72
La importancia de la experiencia como conocimiento/saber de la docencia: “Cómo enseñar a hacer las cosas si no las has vivido”	76
Comprender y explicar teóricamente la práctica: la sistematización como herramienta de reflexión y análisis.....	80

Capítulo 4

Retos, problemas y posibilidades del acompañamiento que realizan los formadores de 7º y 8º semestres.....	89
Crisis en la educación: formar para un contexto complejo.....	90
Los problemas generales en la práctica docente: ¿problema de todos o sólo de los practicantes?.....	95
Los problemas particulares en la formación inicial: tensiones entre discursos y prácticas en el acompañamiento compartido	106
Ubicar a los alumnos en las escuelas de práctica: negociación interinstitucional con implicaciones específicas	107
La relación con los tutores: tensiones y acuerdos para realizar el acompañamiento.....	109
Retos y posibilidades de acompañamiento del formador: entre la lógica de la escuela normal y las exigencias de las escuelas de práctica.....	115

Capítulo 5

Re-valorando la formación: la docencia reflexiva como dispositivo de acompañamiento en la escuela normal (a manera de cierre)	119
El dispositivo de formación inicial	122
La docencia reflexiva: aproximación teórica y su presencia en los planes y programas de estudio	127
Reflexión y análisis de la práctica: punto de partida para la problematización.....	133
Investigar la práctica: la utopía posible	134

Bibliografía	137
---------------------------	-----

Anexo 1	145
----------------------	-----

Anexo 2	153
----------------------	-----

PRÓLOGO

La impronta profesional es una realidad conocida. Se hace y se piensa como se aprendió en los inicios de la formación. Como le enseñaron los maestros primordiales, sobre todo aquellos que dejaron huella. El maestro enseña y piensa como aprendió de sus maestros. Eduardo Mercado Cruz, maestro al fin, con la impronta de su formación inicial que le marca permanentemente y convertido en investigador educativo, que es una nueva formación, ve la docencia con interés analítico. Así, se pregunta sobre la formación de los docentes: ¿quiénes y cómo los forman? Preguntas que subyacen en su historia personal y profesional. A fin de cuentas, ambas se articulan siempre, aunque no se quieran separar.

La formación como investigador le lleva a cuestionarse sobre sí mismo y a la vez sobre otros con los que comparte sus relaciones sociales: maestros de educación básica, formadores de formadores, estudiantes de posgrado cuya labor es coincidente: siempre la docencia como denominador común. De ahí quizá, de sus nexos con estos maestros, surgen una serie de inquietudes que le llevan a su primera formación: ¿quién forma al docente? Si se habla de escuelas Normales y de la formación inicial, que él vive primero como estudiante, luego como maestro y finalmente como investigador, se pregunta: ¿qué hacen los formadores?, ¿cómo se forma a los formadores?, ¿qué prácticas, rituales, rutinas, dispositivos se han empleado en la formación inicial de docentes?

No es un tema nuevo para él. Ya desde su texto *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela Normal*, aborda desde una perspectiva etnográfica los rituales en la formación inicial de docentes. En este texto encuentra que las escuelas Normales favorecen prácticas que promueven en el docente en formación una idea de “producto acabado” que, más que favorecer, obstaculiza la formación continua y la mejora constante. Pero el desarrollo de ese tema no termina ahí, sino que inicia.

Continúa indagando otra faceta del problema de la formación inicial. En el documento que aquí se presenta se plantea ante todo develar los significados y sentidos de las prácticas de los formadores en torno al proceso de asesoría o acompañamiento. Se pregunta en

CAPÍTULO 4

RETOS, PROBLEMAS Y POSIBILIDADES DEL ACOMPAÑAMIENTO QUE REALIZAN LOS FORMADORES DE 7º Y 8º SEMESTRES

Muchos maestros hemos imaginado que podemos aspirar a lograr mejores resultados educativos con nuestros estudiantes, eficientes formas de organización y gestión institucional y, sobre todo, una mayor valoración social, cultural y económica por parte de la sociedad y los gobiernos. Al volver la mirada a “nuestra realidad”, nos damos cuenta de que eso que imaginamos, aspiramos, deseamos, está lejos de ser alcanzado.

En la medida en que transcurre la formación en la escuela Normal y desarrollamos prácticas en las escuelas de educación básica, nos percatamos de la controversia y contradicción que existe entre los discursos, las acciones y las ideas que construimos respecto a ella. Idealizamos y prescribimos el trabajo del maestro y al mismo tiempo nos vemos involucrados en constantes críticas acerca del desempeño docente y los magros resultados que se obtienen en términos generales a partir de la evaluación.

Desde la escuela Normal planificamos, organizamos y prevenimos una práctica que, cuando la confrontamos con “la realidad de la escuela”, nos revela los límites de la descripción y nos alerta acerca de la incertidumbre y la complejidad de los espacios escolares en donde nos insertamos. Algunas veces “echamos las campanas al vuelo” suponiendo que nuestros estudiantes van a ser los portadores de algunas de las soluciones a los problemas educativos; al ver lo que hacemos, nos damos cuenta de que si bien hemos logrado algunas cosas de las muchas que hay que hacer, existen un sinnúmero de obstáculos que se interponen en nuestro camino como formadores y en el de nuestros estudiantes como futuros docentes.

Este es el punto de partida del presente capítulo, su propósito es exponer algunos de los problemas y retos fundamentales que enfrentan los formadores de docentes en la

escuela Normal y las posibilidades que tienen de dar una (o varias) orientaciones para atender las exigencias de esa docencia que cambia, transforma y se complejiza de manera cotidiana en las escuelas. Sobre decir que este ejercicio de análisis acerca de problemas, retos y tentativas de solución reconoce los saberes y conocimientos de los formadores, el contexto en el que se desarrolla la práctica docente, así como los referentes teóricos de los que hemos dispuesto para profundizar e interpretar las posibilidades de acompañamiento del formador.

Crisis en la educación: formar para un contexto complejo

Dice Carbonell (2002) que la educación está en crisis y que en realidad siempre lo ha estado. Mientras que la sociedad cambia, se transforma y abre otros horizontes para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo científico-tecnológico, la escuela se mantiene arraigada —junto con sus maestros— al conservadurismo y funcionalismo institucional. En este sentido, los maestros, fieles a la tradición, preservan la idea de que la escuela es insustituible, de que es la única instancia que habrá de conducir a los estudiantes a desarrollarse personal y profesionalmente: presuimos que la tarea que realizamos es importante en sí misma, dado que nos hacemos responsables tanto de la transmisión de contenidos escolares como del desarrollo valoral y cultural de los educandos.

Pocos pondrían en duda la importancia del trabajo que realizan los maestros (desde educación básica hasta el posgrado); sin embargo, es latente la preocupación por el tipo de formación que se requiere para desarrollar una docencia que esté a la altura de los constantes cambios sociales y culturales. Señala Delval (2001) que la formación del maestro conlleva una actividad práctica fundamental, pues el maestro no sólo necesita saber, sino también saber hacer. Ciertamente es que necesita conocimientos derivados de las ciencias, de las humanidades y de la tecnología, pero también requiere ser un organizador, un animador y un creador de situaciones dentro del aula y de la escuela, situación que nos conduce a articularlo también en el saber ser, el saber convivir que refieren Yurén, Navia y Saenger (2005).

Entendemos que el saber hacer no es instrumental ni técnico, crear situaciones nuevas, enseñar a pensar, a reflexionar y mantener una actitud crítica frente a las cosas que vivimos requiere mucho más que el uso de un artefacto tecnológico, la aplicación de una técnica o la elaboración de un instrumento. Si los conocimientos progresan con rapidez, dice Delval, entonces es necesario introducir cambios constantes en la actividad que desarrollamos.

Ello implica modificar las creencias y saberes de los profesores; sabemos que la tarea del maestro puede llegar a ser extremadamente rutinaria, que los incentivos que se otorgan por mejorar la docencia difícilmente logran su cometido y que si bien en algún momento la tarea de enseñar resulta fascinante, con el tiempo, la rutina y la falta de valoración terminan por convertirla en una práctica llena de desencantos.

Es claro que el profesor se enfrenta todos los días a diversas problemáticas, desde aquellas que atienden a la disciplina en el aula hasta la organización y gestión institucional. Ante cada nueva situación, el maestro tiene que tomar decisiones que le permitan salir “airoso” del problema que enfrenta. La mayoría de las veces atendemos a resolver los problemas tomando como referencia la experiencia acumulada, la intuición que desarrollamos y la valoración que hacemos de la situación. De hecho, poco nos detenemos a pensar por qué hicimos las cosas de esa manera, qué referentes teóricos, didácticos, metodológicos, epistemológicos y técnicos usamos para dar solución, qué resultados e implicaciones tendrá el/los tipos de respuesta en nuestro trabajo, en la relación con los estudiantes, en su aprendizaje, entre otros. Es común que se dé por entendido todo este proceso y que las situaciones que vivimos en el aula de clase se reduzcan, la mayoría de las veces, a un tipo de trabajo racional instrumental y técnico que atiende al problema en sí mismo sin considerar las implicaciones que tiene para el estudiante, el contexto y la finalidad de la educación.

Autores como Follari (2008), Sacristán (2006), Delval (2001), Marchant (2010), Santos (1999), Brailovsky (2008) y Ander-Egg (2005), coinciden de manera general en señalar que la escuela, tal como la conocemos, al igual que el sistema educativo (que incluye a las reformas educativas como una estrategia político-estructural para reorganizar los fines y funciones sociales de la escuela), requiere de un nuevo proceso de reconstrucción, uno que permita, como señala Marchant, “refundarla”, y con ello volver a pensar entre la finalidad y la función de la escuela. Este punto se torna complejo, porque estos autores reconocen que la escuela tendría que tener presente que esta era, *la de la sociedad de la información y el conocimiento*, requiere del despliegue de nuevos mecanismos para el aprendizaje y la enseñanza.

Por esa razón, Delval (2001) sostiene que la enseñanza que se realiza por medio de la educación (escolarizada y no escolarizada), se ha constituido en uno de los pilares de la supervivencia de los seres humanos en general. Al responder a la pregunta: ¿cómo aprendemos?, reconoce distintos tipos y condiciones que se modifican según la época y la sociedad. Estabece cuatro tipos de aprendizaje: en la práctica, la vida social, el significado de la vida y teorías científicas. A cada una de ellas le atribuye ciertas características y ciertos vehículos (medios) por los cuales se adquiere el conocimiento correspondiente (véase la siguiente tabla).

Tipos	Características	Ejemplos	Vehículo principal
En la práctica	Cómo desenvolverse en la realidad. Cómo funcionan las cosas.	Caminar, atravesar la calle, preparar comida, poner trampas, cazar...	Actividad guiada por los adultos. Compañeros. Actividad propia
La vida social	Cómo relacionarse con los otros.	Trato a los otros, normas de cortesía, moral, derecho, ceremonias, rituales, prácticas sociales. Organización social.	Actividad social. Guiada por adultos. Narraciones.
El significado de la vida	Explicaciones sobre el porqué de las cosas.	Explicaciones sobre el mundo, la vida, el sentido de la organización social, la historia oficial del grupo. Religión.	Narraciones. Rituales sociales.
Teorías científicas	Conocimiento universal buscando las causas.	La flotación de los cuerpos. La evolución de las especies, la ciencia en general.	Actividad en la escuela. Transmisión de los otros. Lectura.

Fuente: tomado de Delval (2001: 35).

A través del análisis que hace a lo largo de su obra, establece una distinción entre lo que llama conocimiento espontáneo y conocimiento escolar. Considera, según nuestra interpretación, que los seres humanos, niños, jóvenes e incluso adultos, aprendemos a lo largo de la vida, desde el nacimiento hasta nuestra muerte, situación que se puede equiparar a la noción de formación a la cual aludimos en el capítulo anterior. Lo que aprendemos a partir del contacto con la realidad que nos es inmediata, nos ha dotado de cierto conocimiento que nos permite sobrevivir y actuar en la realidad. En contraposición, sostiene que la escuela enseña cosas que no necesariamente se relacionan con los problemas previos que los estudiantes tienen planteados. De esta manera, se proporcionan soluciones para problemas que no existen, por ello el conocimiento está desconectado del contexto y lo que se enseña, remata este autor, no sirve para la acción porque no se relaciona con ella.

De este modo, ante la función, finalidad de la escuela y la formación de docentes, se reitera la pregunta: ¿para qué sirve educar y qué tipo de formación profesional se requiere para ello? Follari, al igual que Jaím Etcheverry, consideran que la educación constituye un mecanismo decisivo para la “configuración identitaria de lo social, al implicar el legado del mundo simbólico de generaciones anteriores a las que suceden y con las cuales aquéllas conviven” (Follari, 2008: 13-14). Por esa razón, Jaím Etcheverry, citando a Postman, sostiene

Retos, problemas y posibilidades del acompañamiento que realizan los formadores

que “la escuela es la única institución en la cultura capaz de presentar una visión diferente del mundo: una forma alternativa de conocer, de evaluar” (Etcheverry, 2001: 217).

Se trata, según nuestra interpretación, de una educación que nos permita pensar en las grandes transformaciones sociales que hemos estado viviendo y los cambios generados socialmente, que han conducido, tal como lo señala Tenti Fanfani (2006), a la reconstrucción de las familias, en el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), en las relaciones de autoridad y de poder entre las generaciones adultas-jóvenes y de género, en las identidades colectivas, segregadas, grupales, nacionales, étnicas, en los modelos económicos, en el adelgazamiento del Estado benefactor social, en las formas de organización gremial, en el trabajo y en el consumo, por mencionar algo.

Tenti enfatiza esta compleja relación entre una escuela que sigue sedimentada en una serie de principios y discursos de la modernidad, en la que prevalece el orden, el progreso, el desarrollo, el bienestar apegado al esfuerzo y la disciplina social e individual, con una sociedad posmoderna en donde los grandes metarrelatos y promesas sociales se han diluido (Lyotard, 1989), dando paso a la incertidumbre e inestabilidad en todos los ámbitos y espacios de la vida individual y colectiva.

La idea de que la educación y escuela se encuentran en crisis resulta atractiva en cierta medida porque estamos en un punto de quiebre o rompimiento o decisión, según se establece en la etimología de la palabra. Sin embargo, es preciso reconocer que no siempre es fácil comprender qué es lo que se ha roto y qué tipo de decisiones tomar para reorientar lo que en este momento se presenta como un quiebre.

Partir de esta idea nos permite colocar un aspecto que a nuestro juicio resulta relevante: si la educación está en crisis, si los modelos de formación no han respondido a las exigencias que nos plantea la sociedad en su conjunto, si la realidad (o realidades) se nos revelan de manera diferente y no siempre en armonía, sino de forma conflictiva, entonces tenemos que pensar en lo que Morin ha planteado con respecto al pensamiento complejo, particularmente porque la realidad y los modos de explicación son producto de la representación mental derivada de nuestra percepción acerca de las cosas. Eso significa que la manera en que hemos entendido y relacionado con el mundo e incluso lo hemos explicado, siempre es parcial y está en función del tipo de referentes teóricos y de experiencia de vida. De esta manera, dice Morin:

todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión (...) por lo tanto, la educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en alguna medida, amenazado por el error y la ilusión. El riesgo de error existe ya en la percepción y está presente en el pensamiento, en el lenguaje, en toda actividad intelectual y en la proyección de nuestros deseos (...) Nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error sino que también protegen

Los errores e ilusiones que están inscritos en ellos (...) Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes; las que proceden del exterior cultural y social inhiben la autonomía de pensamiento y prohíben la búsqueda de verdad; las que proceden del interior, agazapadas en ocasiones en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que la mente se equivoque por sí misma y sobre sí misma (Moïm, 2001: 26-42).

Las evidencias del trabajo de campo que tenemos al respecto nos han llevado a considerar que si bien hay algunos aspectos que no concuerdan entre la formación y la práctica docente, hay otros que prevalecen porque se han considerado hasta cierto punto inamovibles en el ámbito de la formación inicial en tanto son parte de la tradición, la historia y la cultura del magisterio que se ha arraigado en las escuelas Normales.

Al hacer la analogía entre lo que esta institución promueve y lo que los futuros docentes requieren, podemos construir dos tipos distintos de explicación, mismos que se asocian a dos niveles de realidad diferentes. El primero de ellos se circunscribe a un tipo de discurso prescriptivo que anticipa y mira a la práctica docente y a la formación como la adquisición de conocimientos que tendrían que ser aplicados a una realidad que se conoce parcialmente y a la cual se le atribuye un cierto tipo de predictibilidad. El segundo está en un discurso más complejo y contradictorio en el cual la realidad sobrepasa la prescripción y se vuelve en un referente implacable que pone en duda constante lo que el estudiante y el formador discuten, acuerdan y proponen desde la escuela Normal.

De acuerdo con lo que han señalado los formadores, son dos los niveles en los que estas explicaciones cobran importancia. El primero es que existe una propuesta curricular que se desarrolla en el seno de la escuela Normal, en ella, los futuros docentes se aproximan a las discusiones teóricas, didácticas, metodológicas, contextuales, legales y normativas que estructuran y dan sentido al discurso profesional de la formación. Esta se adquiere de manera directa a partir del trabajo que realizan los formadores de docentes.

El segundo nivel de explicación es que en la medida en que los formadores involucran y dan más herramientas de análisis y de reflexión para pensar la práctica en términos generales y específicos, es inevitable que el estudiante normalista establezca una comparación entre lo que dice la teoría, lo que hace y dice el maestro formador, lo que les indican que deben hacer en la escuela (que no siempre está asociado a referentes teóricos concretos), lo que hacen en la escuela y lo que ven que hacen y dicen en la práctica su maestros tutores.

De acuerdo con algunos hallazgos de investigación de Hernández (2004), Gómez (2010) y Estrada Solís (2011), los estudiantes normalistas identifican claramente el tipo de docente en la escuela Normal y su estilo, reconocen, con base en la interacción cotidiana, qué formador se prepara, vincula los contenidos de su materia con las exigencias de la práctica docente de las escuelas de educación básica y quiénes no lo hacen. Lo que nos parece

relevante de estos trabajos es que muestran los diferentes rostros que toma la docencia en la escuela Normal y, en consecuencia, el o los tipos de mensajes explícitos e implícitos que envían a sus estudiantes durante el proceso de formación.

Estos aspectos permiten potenciar de manera diferente los conocimientos, saberes y experiencias acumuladas. De ahí que los retos y posibilidades de acompañamiento también se diversifiquen y operen de maneras complejas. En nuestro análisis hemos podido sintetizar en la siguiente tabla esta doble relación.

Tipos de explicación	Niveles de realidad
Formación y práctica docente se vuelve prescriptiva desde la escuela Normal, se anticipa, se estandariza y homogeneiza.	El formador ofrece, con base en la propuesta curricular, los conocimientos, teorías, métodos y técnicas que se requieren para la docencia. Se establece un discurso legítimo que valida el perfil profesional del futuro docente.
La formación y práctica docentes tanto en la escuela Normal y en la escuela de práctica es compleja e incierta. Los problemas y demandas se diversifican y conducen a re-pensar el carácter prescriptivo que prevalece como discurso en la escuela Normal y en el del formador de docentes.	La práctica docente del formador y en general de los docentes de la escuela Normal, se disocia de la que vive el estudiante normalista en las escuelas de práctica. Los discursos y las prácticas de formadores, tutores y estudiantes normalistas entran en conflicto y crisis.

Con base en esta aproximación, entendemos que los retos, los problemas y las posibilidades de acompañamiento por parte de los formadores de docentes no se ubican en la misma dimensión y nivel de realidad, de ahí que sea necesario deestructurar y analizar de manera profunda lo que el trabajo de campo nos ha brindado para mostrar cómo aparecen cada uno de estos aspectos en el contexto de la formación inicial.

Los problemas generales en la práctica docente: ¿problema de todos o sólo de los practicantes?

Para los formadores, existen por lo menos dos tipos de problemas: los generales, que atañen a todos sus estudiantes porque se hacen presentes en las observaciones y recomendaciones que externan los profesores titulares en las escuelas de práctica, e incluso, que ellos mismos identifican como carencias cuando realizan las observaciones de sus estudiantes en las instituciones de educación básica, y los específicos, que se relacionan con demandas concretas del tutor, la escuela, los alumnos con los que se trabaja y el contexto.

Acompañar al Otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes

En el primer caso, hemos sintetizado lo que los formadores consideran problemas generales, éstos se presentan en orden de importancia por la frecuencia con la cual son enunciados, así como las estrategias de atención que ellos mismos han propuesto para subsanarlas (véase la siguiente tabla).

<i>Problemas observados en la práctica de sus estudiantes</i>	<i>Estrategias de atención a los problemas</i>
Control de grupo, que los niños estén trabajando, interesados, seguridad en el tema que está exponiendo. Control de grupo y disciplina en el aula de clase como vehículo para el logro de aprendizaje.	La manera en que se diseñen las estrategias es como se va a motivar e interesar a los niños. Conocer el enfoque de los planes de estudio. Las teorías están implícitas en los enfoques y contenidos de éstos.
Evaluación, establecimiento de criterios e instrumentos de acuerdo con lo que se enseña y el tipo de estudiante.	Remite a las sugerencias de evaluación que proponía el programa de la asignatura a enseñar.
Comunicación con los padres de familia y credibilidad del trabajo que se realiza.	Los he orientado para ubicarse con seguridad en cada una de las acciones cometidas en el trabajo con los niños, tratando de que la información brindada a los padres de familia, sea en común acuerdo con el tutor de grupo, para no demeritar su autoridad y profesionalismo como docente en proceso de formación.
Uso de los recursos y materiales didácticos.	Se ha recomendado a los normalistas que conozcan bien el contenido, recurriendo al libro del maestro, ficheros, con la finalidad de hacer suyo el conocimiento a enseñar; de esta manera, elaboran el material pertinente para explicar el conocimiento a enseñar. Asimismo, se ha sugerido que al momento de planificar las actividades, valoren en qué momento se requiere ser presentado el material de apoyo para reforzar la enseñanza.
Aprender a trabajar con niños y adolescentes.	Se ha sugerido que valoren e identifiquen la naturaleza de la relación con los alumnos y en el caso de que haya problemas actúen de inmediato tratando de recuperar el orden, señalando que la amenaza incumplida sirve al alumno para "tomarle la medida" al profesor y ser rebasado su nivel de autoridad.

Retos, problemas y posibilidades del acompañamiento que realizan los formadores

Planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los enfoques de los programas de estudio vigentes.	La revisión de planes y programas de educación básica para organizar actividades, distribuir tiempos y recursos para lograr aprendizajes.
Poca comunicación con docentes de otros grados de la escuela.	Ser participativos en las reuniones convocadas por la dirección de la escuela (de consejo técnico).
Falta de autoridad y/o seguridad al momento de aplicar las normas escolares.	Conocer el reglamento interno que regula la vida escolar de la primaria. Actuar con seguridad al momento de aplicar los reglamentos y evitar la amenaza con los niños.
dominio de los contenidos a enseñar.	Recurrir al libro del maestro, ficheros, materiales del rincón (escuela primaria), biblioteca, con la finalidad de preparar la enseñanza.

Como se puede apreciar, los problemas generales establecen un tipo de relación pedagógica en la que están presentes diferentes dimensiones (Fierro, Rosas y Fournoul, 1998), por ejemplo, en la dimensión didáctica es posible identificar los diseños de planificación, las formas de evaluación y dominio de contenidos a enseñar. Se trata de un proceso altamente visible, en tanto que su realización sintetiza y materializa uno de los propósitos centrales de la escuela Normal: formar para la docencia. De este modo, no es raro que sean los aspectos a los que se identifique, casi de manera inmediata, cuando se habla acerca de los problemas que los formadores observan en la práctica de sus estudiantes. Le siguen la dimensión interpersonal, institucional y valoral, particularmente porque desde la perspectiva de los formadores existe el reconocimiento explícito de que se trabaja con seres humanos que tienen diferentes condiciones, trayectorias, edades, culturas y género. Así, en la dinámica institucional están presentes las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que cada escuela construye como su cultura escolar.

Nos parece relevante este aspecto porque los problemas generales identificados en la práctica nos indican que, independientemente del lugar en donde esté inserta la institución, de que los docentes tengan diferente trayectoria personal y profesional, que asistan a ella alumnos con distinto capital cultural y económico, como señala Bourdieu (1997), prevalecen algunos aspectos que son de consideración al momento de observar la práctica docente y el desempeño de los estudiantes de la escuela Normal.

El que los problemas persistan y se observen con mayor detalle en los futuros docentes, nos permite recuperar la noción de "profesor novel" de Veeman (1988) e Imbernon (1998). Este último considera que:

La concepción teórico-práctica que se ha formado sobre el proceso enseñanza-aprendizaje durante la formación inicial choca con una realidad práctica y compleja: la vida cotidiana del centro y del aula, en la cual hay que estar tomando decisiones constantemente, pero sin tener unos parámetros de actuación a los cuales acogerse ni una formación que les facilite la reflexión sobre su actuación práctica diaria. Ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad, el profesorado principiante inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o un aprendizaje de la observación, que se basa en la imitación de los profesionales más cercanos a él... (Imbernon, 1998: 59).

Recuperamos esta idea porque el trabajo de acompañamiento que realiza el formador se nutre y ratifica constantemente por las experiencias y prácticas iniciales de sus estudiantes. En cierto modo, lo que se observa es el dominio paulatino y gradual de la relación pedagógica que el estudiante habrá de desarrollar y afianzar bajo su tutela.

Entendemos, por otro lado, que si bien se identifican los problemas generales y con base en lo vivenciado se desarrollan estrategias para subsanarlos, lo que prevalece es una visión racional, instrumental técnica que mira el problema en sí mismo para resolverlo con eficiencia y eficacia, tal como se observa en el apartado de sugerencias en la tabla anterior.

En este sentido, en la posición que asumen los docentes de la escuela Normal como formadores, es posible identificar además un discurso prescriptivo de la docencia que los conduce regularmente a señalar lo que se “debería hacer”. Tal como lo hemos expuesto en el capítulo anterior, consideramos que el formador posee un bagaje importante de saberes, experiencias, conocimientos, valores, tradiciones y creencias que le sirven como referente básico para el acompañamiento. Dicho bagaje constituye su “caja de herramientas”, con ella sugieren, aclaran, confrontan, explican, preguntan, valoran e indican. De ahí que cuando se trata de problemas generales, particularmente los observados, muchos de estos saberes y experiencias se vuelcan a señalar la falta, el error, la carencia.

Lo que nos ha mostrado la literatura es que si bien el profesor novel enfrenta problemas que pueden ser comunes para los iniciados en la docencia, muchos de estos problemas prevalecen a lo largo de nuestra práctica profesional. Con base en esta idea, nos parece necesario recuperar con fines analíticos un listado de problemas comunes que Simón Veenman identificó en el profesorado novel en 1984, para después trasladarlo a las evidencias del trabajo de campo.

Este autor aplica una encuesta a los docentes noveles británicos con la intención de ubicar, por orden de importancia, los “grandes problemas” que viven estos docentes, en tanto que considera que muchos de estos problemas contribuyen o producen lo que él llamó *shock de la realidad* o *shock de la transición*. En su listado aparece en orden de importancia lo siguiente:

1. La disciplina en el aula.
2. La motivación de los alumnos.
3. Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales.
4. Evaluación de los alumnos.
5. Relación con los padres.
6. La organización del trabajo en clase.
7. Insuficiencia de material.
8. Problemas con los alumnos en concreto.
9. Sobre carga de trabajo.
10. Relaciones con los profesores.
11. Falta de tiempo para preparar las clases. La programación diaria.
12. El dominio de los diferentes métodos de enseñanza.
13. Vigilancia de las normas de la escuela.
14. Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos.
15. Dominio de las materias.
16. El trabajo burocrático.
17. Relaciones con los directivos.
18. Materiales didácticos inadecuados.
19. Tratamiento de alumnos de aprendizaje lento.
20. Tratamiento de la interculturalidad.
21. Dominio de los libros de texto y las guías curriculares.
22. Falta de tiempo libre.
23. Falta de apoyo y orientación.
24. El número de alumnos por aula.

Como se puede observar, los problemas generales de la docencia se extienden hacia otras fronteras y contextos sociales e históricos, es probable que algunos de ellos cambien de ubicación si los situamos en nuestras realidades concretas. Paradójicamente, no sólo se pueden apreciar varios de ellos con los docentes noveles, sino también en los experimentados, en los que fungen como asesores en la escuela normal y los que realizan la función de tutoría en las escuelas de educación básica. En una sesión de observación, un estudiante comentaba:

Ao. Maestra, mi tutor me pide control de grupo, dice que es la base para el trabajo con los estudiantes de secundaria, que ellos requieren mucha disciplina porque si no, no vamos a poder trabajar, me hace ese señalamiento, yo he tratado de hacer algo para responder a lo que me dice...

Ma. ¿Qué es lo que has hecho?, cómo organizas el trabajo, qué haces para mantener el control, la disciplina, el interés en la asignatura?

Ao. Bueno, llevo algunas técnicas, trabajo algunos juegos, acertijos, lluvia de ideas, la verdad, algunas me funcionan y otras no, pero el grupo es difícil, yo trato de hacer mi mejor esfuerzo (...) lo que no me gusta es que mi titular, cuando da la clase, tampoco controla al grupo, no le hacen caso, se la pasa regañando y dictando, a veces tampoco prepara su clase, entonces, ¿por qué me pide lo que él no hace?... (Obs. Enero 2011).

En correspondencia con estos señalamientos, Mercado (2007a y 2007b) ha documentado, en el caso de los formadores de docentes, cómo solicitan a los estudiantes aspectos o situaciones que ellos mismos no cumplen, de esta manera, se genera un rompimiento entre el hacer, el pensar y el decir, por tanto, se aplica la sentencia de "hacer lo que digo, mas no lo que hago".

Ander-Egg es más contundente al señalar que "un docente sólo sabe cuánto sabe, cuando tiene que enseñar lo que sabe", nos parece apropiado este planteamiento porque deja al descubierto un aspecto que va marcando el proceso de formación inicial y el acompañamiento que realizan en él los formadores. En este sentido, los problemas generales, tal como lo hemos expuesto, se constituyen en situaciones que deben ser atendidas porque su dominio y control garantiza, en cierto modo, la eficacia en la docencia.

Esta idea nos propone un tipo de análisis más. Siguiendo las ideas de Ander-Egg, prevalece un enfoque normativo en los procesos de formación docente que:

(...) proponen una identidad de tipo "superjorico", es decir, un tipo ideal o normativo situado en el plano del "deber ser", prescindiendo de lo que realmente puede ser y luego, como es de esperar, no coincide con la práctica profesional real. El modelo se convierte en una norma y transmite al futuro profesor lo que debe hacer, lo que debe pensar y lo que debe evitar (Ander-Egg, 2005: 37).

De este modo, lo que advertimos es la necesidad de repensar el proceso de acompañamiento que se gesta desde la escuela Normal y se materializa en las escuelas de práctica. Reconocemos que este aspecto no es algo que resulte de fácil aceptación, toda vez que una buena parte de los formadores recurre tícidamente a este tipo de acompañamiento.

A propósito de esta idea, en un proyecto de investigación anterior (Mercado, 2007-2009), centramos nuestra atención en la producción de conocimiento a través de los documentos recepcionales que elaboran los estudiantes de las escuelas Normales. En una de las etapas se realizó un diplomado con profesores de distintas escuelas Normales del Estado de México y del Distrito Federal, el propósito era ofrecer algunas herramientas teórico-metodológicas para la reflexión, el análisis y la interpretación de la práctica docente. Además de los aspectos teóricos, solicitamos las evidencias que los estudiantes normalistas iban recolectando durante su práctica docente. Los formadores de docentes llevaron diarios, fotografías, videos,

registros de observación, bitácoras, portafolios, entre otros instrumentos. Al momento de realizar ejercicios prácticos recurrimos a algunos de los videos grabados de la clase del estudiante y a los diarios. En el trabajo grupal, después de observar el video, por ejemplo, todos los maestros se centraron en señalar los errores y lo que le había hecho falta a la estudiante, en consecuencia, las sugerencias iban en torro a lo que debería haber hecho y dicho. En otras palabras, la valoración inicial que hace el formador en relación con la práctica del estudiante, lo coloca en la posición del sensor, del vigilante de un discurso institucional prescriptivo y normativo.

En diversos espacios de discusión, diálogo e intercambio con formadores de docentes, hemos planteado la idea de dejar de lado la mirada prescriptiva y normativa del formador de docentes, algunos de ellos han considerado que es "imposible dejar de hacerlo", en tanto que esa es, justamente, una de las funciones que "históricamente" se le han encomendado al formador; la idea central que hemos identificado, que moviliza y justifica la posición de los formadores, es que tenemos que prepararlos, y una manera de preparar es ofreciendo herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que les permitan anticipar cualquier tipo de contingencia, pues como señalaban algunos de ellos: *es necesario cuidar los contenidos, las estrategias, el conocimiento que van a impartir, los materiales, la planeación, de ahí se desprendería, por ejemplo:*

... que si los estudiantes no sabían y dominaban el contenido, entonces podrían fracasar, que si no llevaban una buena planeación didáctica con actividades bien diseñadas podrían perder el control del grupo y de la clase, que si no recuperaban los conocimientos previos de los estudiantes, lo que enseñaran no iba a resultar de interés para ellos y no iba a ser significativo, que si no conocían a los niños ni el contexto, entonces estarían propensos a desconocer la forma en que aprenden y se relacionan con su entorno (Sesión de trabajo, Febrero 2010).

Las indicaciones, así como las prescripciones, no faltan, de hecho, los formadores son firmes al recalcar lo que *debería ser* y lo que *debería pasar* en el aula de clase; así, cuando van a observar a sus estudiantes en las escuelas donde practican, la fijación está en que las cosas sucedan tal como se planificaron, independientemente de las condiciones y contextos en donde se desarrolla la práctica.

Algunos ejemplos resultan ilustrativos al respecto. Una de las maestras formadoras expuso lo siguiente:

Tengo una practicante en la secundaria, es turno vespertino, son pocos alumnos, pero es un grupo altamente conflictivo, el líder del grupo se droga y todos lo saben; la maestra titular de la asignatura de Química también fue mi alumna en la Normal, sin embargo, a la practicante no la dejan dar la clase, no la respetan, oyen música, hacen ruido y no atienden a las actividades que se

programan. Llegó un momento en que la practicante no supo qué hacer y la maestra titular no pudo ayudarla ni intervino ante las fallas de respeto, así que como ya me había dicho como estaba la situación, fui a observar y de plano tuve que intervenir para poner orden, enfrente a los alumnos, incluso al que es el líder, lo encaré y le quité su aparato para escuchar música, sólo así pudo trabajar, ahora no sé si hice lo correcto (Sesión. Marzo 2009).

¿Qué es lo que se puede hacer ante una situación así? Fue la pregunta que en colectivo se extingió, las opiniones variaron y condujeron a recordar un par de cosas que se habían discutido con anterioridad. La primera de ellas es que uno de los problemas más frecuentes en la escuela Normal es la reiterada insistencia de prescribir. Se piensa que en la medida en que se planifica y se imaginan los escenarios posibles, se tendrá mayor control de la situación. *Prescripción y control* son dos aspectos básicos que, en muchos de los casos, están condenados al fracaso cuando se desconoce el contexto.

Teniendo como soporte una racionalidad instrumental y tecnocrática, según lo sugiere Mélich (1996), la escuela —y los formadores, agregaríamos— se preocupa más por los resultados que por los procesos, se afana en que las cosas sigan un orden preestablecido, persigue que la práctica se mueva a un mismo ritmo y al compás que marca el docente.

Más éste no es el punto de llegada, sino más bien de partida; formadores y estudiantes reconocen estas realidades, las han documentado y vivido constantemente, así que se insiste ahora en conocer a los niños, dominar los propósitos y contenidos básicos de la enseñanza, en desarrollar las competencias didácticas para poder diseñar, organizar y poner en práctica las estrategias, mismas que reconocerán las diferencias individuales de los alumnos con los que se trabaja.

Indudablemente, todo lo que hacen los formadores de docentes para “armar y equipar” a sus estudiantes resulta insuficiente. En la medida en que se enfrentan a la práctica en las escuelas, todas las recomendaciones y sugerencias no alcanzan para librarse de los “problemas” y el predecible fracaso, según lo refieren Auillaud y Antelo (2008), de la docencia. Ante todo esto, quedan algunas preguntas cuya respuesta es un tanto compleja, si consideramos que los formadores tienen que acompañar, dirigir, prescribir e indicar, para que los estudiantes enfrenten los problemas con cierto nivel de eficiencia, entonces vale la pena considerar el alcance y tipo de acompañamiento que éstos realizan con sus estudiantes. Sólo por traer a colación un pasaje de la historia del normalismo que nos resulta relevante porque evidencia un tipo de acompañamiento que a nuestro juicio es digno de recuperarse, recurrimos a una parte del texto de Jiménez Alarcón (1998), de su libro *La Escuela Normal de Maestros. Sus orígenes*, la autora recupera el trabajo que Carlos A. Carrillo, quien se desempeñaba como director de la escuela anexa a la escuela Normal.

Como director, Carlos A. Carrillo vigilaba y dirigía técnicamente a los grupos, elaboraba el programa de estudios para cada curso y su división detallada por meses y semanas, y las tareas que él mismo se había aumentado al elaborar el nuevo reglamento, relacionadas con las prácticas pedagógicas de los normalistas: daba semanalmente una clase de preparación o planeación a los estudiantes normalistas, revisaba los planes pedagógicos de éstos, impartía dos clases a la semana, una a cada categoría de practicantes y presenciaba dos sesiones de prueba de estos últimos, después, en ausencia de los niños hacía las observaciones y correcciones correspondientes... Sin embargo no era la cantidad de trabajo que desplegaba sino la calidad del mismo. Torres Quintero y Delgadillo —sus alumnos— reconstruyeron algunas de esas memorables sesiones:

—*Me usted, ve usted cómo lo hago?— decía siempre a los practicantes, al terminar sus clases—. Pues no quiera usted hacer lo mismo; resultaría muy malo. El maestro jamás debe sujetarse a lecciones al cartabón que marcan los preceptistas; el maestro ha de ser un artista, en toda la extensión de la palabra y no un servil imitador, cuándo ha visto usted que dos artistas procedan del mismo modo en la ejecución de una obra?, cuándo ha visto usted que un mismo artista interprete de la misma manera una obra varias veces? La uniformidad en los procedimientos es rutina, es estancamiento. Yo quiero que ustedes se fijen en lo que hago: cómo el fenómeno más vulgar, el detalle más mínimo, el hecho más insignificante, son el pretexto para bordar mi plática,—efectivamente sus lecciones eran pláticas—; quiero que aprendan ustedes a servirse de la naturaleza, no de los libros. Y cuando ustedes se hayan poseionado de este gran principio, que es la llave de oro de la enseñanza, entonces impriman a sus lecciones ese sello personal que se refleja en las palabras de cada uno, en las miradas, en las acciones, en el modo de ser particular, para que el niño que ya conoce a sus maestros, los entienda, los comprenda, los adivine... Los alumnos a menudo preguntaban: cómo hace usted para preparar sus lecciones?, escribe usted de antemano el plan que debe seguir y simula el diálogo que deberá entablar?... ¡No, no, no! ¡Libreme Dios de hacer tal desatino! ¿Cómo quieren ustedes que formule un plan, cuyo desarrollo dependa de las observaciones que hacen los mismos niños en el curso de la clase? ¿Cómo he de forjar en mi mente el diálogo que deba entablar con los niños que no conocen aún el asunto de que se vaya a tratar? No, imposible, lo que hago es, en primer lugar, estudiar todos los días el programa de materias de cada uno de los grados de la escuela, para saber de qué cosas y fenómenos deberé hablar en mis lecciones de tal o cual semana; estudiado bien el tema de la clase, y cuando ya no me queda duda ninguna, entonces me pongo a considerarlo, no como hombre, sino como niño, como ignorante, y me pregunto: ¿qué les gustaría a los niños de esta cosa?, ¿qué será más fácil para ellos, esto o esto otro?, cómo explicará un niño este asunto, si lo supiera?... Esto es, pienso mucho, mucho en los niños, me pongo a considerar que éstos no conocen más que un reducido número de palabras, que son inquietos, que son muy volubles, que pronto se cansan de escuchar, pero también que son muy curiosos, que siempre están ávidos de preguntas y de saber; y cuando he meditado todo esto, entro al salón de clases, dejando en la puerta mi aspecto de hombre formal y serio, mis dolores y preocupaciones y sonrío a mis*

ninos, les digo con la mirada que quiero hablarles y les hablo... identificándome con ellos. Después salgo de la clase cansado pero satisfecho, para darles a ustedes consejo, para hablarles a ustedes como maestro y como amigo... (118-129, las cursivas son mías).

Aludir a este pasaje y reconocer en él una posición distinta de la docencia permite confrontar una serie de ideas que prevalecen en el discurso de los formadores y que además se vincula con los problemas generales de la docencia que enunciarnos en este apartado.

El primero de ellos es el asunto de la planificación y el diseño de actividades y materiales de enseñanza, varios docentes refieren a la “gran cantidad de tiempo invertido para su elaboración y revisión”, incluso, algunos exponen cómo es que esta situación los obliga a atender en horarios “vesperinos y nocturnos a sus estudiantes e incluso los fines de semana”. El afán con que se realiza esa actividad conduce a sostener la idea de que el docente formador no sólo es el sensor o el aval de la práctica, también es un guía que legitima una propuesta prediseñada cuyo desarrollo y eficacia depende de un sinnúmero de circunstancias ajenas, la mayoría de las ocasiones, a las decisiones y deseos del profesor.

De ahí que aunque se solicite a los estudiantes normalistas “planear de acuerdo con los intereses y necesidades de los alumnos y también del contexto”, como sugieren algunos formadores, en la exigencia lo que se desconoce es justamente al alumno con el que se va a bajar, en tanto que lo que se privilegia es la “correcta forma de hacer el plan para que sea avalado tanto por el tutor como por el formador que lo revisa”, según la opinión de algunos de los estudiantes normalistas. De este modo, el tema, el diseño y el contenido se sobrepone al alumno, su contexto e intereses, justo esta paradoja es la que genera tensión y se convierte en un elemento que los formadores consideran debe ser tratado por la vía de la motivación y el diseño de estrategias.

En este sentido, los formadores valoran en el diseño de los planes de clase estos dos elementos: motivación y estrategias. Constantemente preguntan: “¿cómo vas a empezar la clase?”, “¿cómo vas a recuperar los conocimientos de los alumnos?”, y “¿cómo vas a generar el interés?”. Presumen que la motivación, como una acción extrínseca al estudiante, es la clave para captar la atención de éste, por esa razón entra en conflicto con el interés. Si seguimos la idea de Antelo y Abramowski (2000), podemos señalar que entre motivación e interés hay una brecha importante en cuanto a la acción pedagógica. En el primer caso por que si bien se puede incitar, condicionar o detonar el interés a partir de una serie de acciones extrínsecas al sujeto, como por ejemplo, los premios, los castigos, el juego, entre otros, eso nos lleva a una docencia tradicional conductual que funda su relación pedagógica en el estímulo y respuesta.

La manera de evaluar lo aprendido es otro de los problemas generales que, en vínculo con el dominio del contenido y las condiciones de aprendizaje de los alumnos (situación

social, cultural, económica, por ejemplo) nos permite reconsiderar la relación que establece el formador con el estudiante normalista. Por lo regular, cuando se habla de evaluación en la práctica de los estudiantes normalistas, los formadores se remiten a considerar los logros de aprendizaje que tuvieron con los alumnos en el desarrollo de la formación. Vinculan la estrategia y las actividades con sus resultados y a menudo preguntan: “¿qué fue lo que lograron tus alumnos?”, ¿se apropiaron de los contenidos, les quedó claro el tema, pudieron resolver los ejercicios, se recuperaron los saberes previos y construyeron otros nuevos, desarrollaron la competencia?”.

Este ejercicio de reflexión colectiva, que se realiza en el seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II, coloca en el centro un planteamiento que requiere analizarse. Si la evaluación es un proceso, como señalan algunas formadoras, y el logro del aprendizaje se va dando poco a poco, así como las competencias, entonces por qué esperar observarlos de manera factual a través de un trabajo, la resolución de ejercicios o una conducta observable.

Una docente comentaba que las competencias que se quieren promover en educación básica: “No se pueden lograr de la noche a la mañana, son paulatinas, se requiere trabajar en varios frentes para lograr que un niño de preescolar, por ejemplo, logre comunicarse de manera eficaz, más aún cuando este niño tiene alguna necesidad educativa especial, eso requiere de tiempo y de la articulación de muchas cosas” (En. Ma. Marzo 2011).

En este sentido, los mismos estudiantes normalistas se ven atrapados en este tipo de situaciones, sobre todo cuando tienen que mostrar los resultados de la práctica a los formadores.

Ma. A ver, cómo les fue en la práctica, tí, Miguel, ¿qué resultados obtuviste con lo que llevabas programado?, ¿te dio tiempo, pudiste evaluar, recuperar las concepciones previas?

Mo. Más o menos, en secundaria no siempre alcanza el tiempo y los alumnos se tardan mucho en resolver los ejercicios, de hecho ya me di cuenta de que algunos no saben cosas básicas y que al realizar los ejercicios no saben qué hacer.

Ma. Pero te dio tiempo de realizar el ejercicio y evaluarlo...

Ao. Sí, de hecho tuve que ayudarles a varios (sic), finalmente sí lo hicieron y se logró el propósito de la clase... (Obs. Febrero 2011).

La pregunta que se desprende de esto es qué fue lo que se logró: ¿cumplir con el objetivo de la clase, con el diseño de planificación, con la resolución del ejercicio, con el aprendizaje del alumno? No es fácil responder a este cuestionamiento, lo que nos queda claro es que prevalece la idea de cumplir racional y objetivamente con el plan de clase, sin que esto necesariamente contribuya al logro de un aprendizaje.

Los problemas particulares en la formación inicial: tensiones entre discursos y prácticas en el acompañamiento compartido

Identificar problemas y sugerir cómo resolverlos nos ha permitido entender con otro sentido y perspectiva lo que los formadores/as viven en los procesos de acompañamiento con los estudiantes. De ahí se derivan problemas particulares, mismos que se asocian a casos específicos en los cuales aparecen los docentes que fungen como tutores, los colegas de la escuela Normal, las autoridades educativas y los propios estudiantes.

Es importante señalar que los problemas particulares que enfrentan los formadores de docentes están relacionados con el tipo de función que cumplen como asesores de 7° y 8° semestres. Como se exponía al inicio de este trabajo, este docente tiene la responsabilidad de trabajar en tres ámbitos que, aunque distintos, contribuyen al cierre del proceso de formación inicial: el seminario de Análisis de Trabajo Docente, el acompañamiento en la realización, diseño, orientación, vinculación, supervisión de las prácticas que realizan sus estudiantes y la elaboración del documento recepcional. Con base en esta triple función, los formadores canalizan gran parte de su tiempo en cuestiones de organización, gestión, asesoría, diseño, evaluación, diálogo, orientación y revisión de escritos. Esta función incluso inicia desde el 6° semestre de la licenciatura, tal como lo refieren las formadoras de una escuela Normal.

Nosotras comenzamos desde el 6° semestre, nos entrevistamos con los alumnos, nos interesa conocerlos para poder ubicarlos con cada una de nosotras, discutimos los casos, los perfiles, las condiciones con las que llegan, incluso, el año pasado realizamos una prueba acerca de conceptos básicos, queríamos saber qué es lo que sabían porque es fundamental, si no tienen los elementos cómo es que van a trabajar y a practicar. Entonces, hacemos una especie de diagnóstico que nos permite saber de dónde vienen, si están casados, si viven en la capital del estado, etc. Todo eso lo tomamos en cuenta para ubicarlas en las escuelas de práctica (Entrevista colectiva, Sept. 2010).

Es evidente que el trabajo de asesor en 7° y 8° semestres comienza desde mucho antes, algunos docentes formadores reconocen que el acercamiento previo con los futuros estudiantes resulta de vital importancia, en tanto que se pueden ir valorando algunos aspectos que se pueden considerar valiosos: disposición, apertura para el diálogo, empatía, disciplina, responsabilidad, compromiso, entre otros. A decir de las formadoras:

...se puede en la entrevista, o bien, en los diálogos informales saber qué tipo de alumno es con el que vamos a trabajar, si indagamos sus condiciones personales y de estudiante, si preguntamos

acerca de su desempeño en la escuela, entonces tenemos más oportunidades de trabajar con ella (Ent. Ma. Sep. 2010).

El acercamiento previo es fundamental, ya que no siempre hay empatía, ellos ya nos conocen a varias de nosotras, saben cómo trabajamos y lo que exigimos, así que es una vía importante, cuando platicamos con ellas/os les damos a conocer lo que esperamos, incluso los acuerdos que la academia ha tomado. Eso ha sido muy importante porque les decimos qué hemos estado haciendo, qué queremos y cuáles son sus responsabilidades o las nuestras, por ejemplo, la academia ha acordado que si un estudiante tiene dudas con respecto a un tema, tiene que haber investigado previamente algo sobre él, pues no se atiende a ningún alumno que no haya leído previamente, así no tenemos el problema de que el asesor tenga que dar una respuesta y el estudiante sólo la esté esperando. Cosas como esas se exponen previamente y el estudiante lo sabe (En. Ma. Nov. 2010).

El acercamiento previo es una oportunidad de relacionarse e interactuar sobre la base de un “conocimiento mutuo”, sin embargo, eso no garantiza relaciones empáticas entre el formador y el estudiante, como veremos más adelante, muchos de estos aspectos aparecerán cuando el tutor entre a formar parte de esta interacción.

Ubicar a los alumnos en las escuelas de práctica: negociación interinstitucional con implicaciones específicas

En el ámbito institucional, la organización de las prácticas se traduce en una actividad que requiere de muchos esfuerzos individuales y colectivos; no sólo se trata de distribuir a estudiantes, como señalaban las formadoras de una escuela Normal, sino que implica un trabajo con los estudiantes con los que van a trabajar, los tutores y las instituciones con las cuales tendrán que colaborar.

La ubicación depende de la gestión interinstitucional que se establece entre la escuela Normal y las supervisiones, jefaturas de sector, direcciones estatales, direcciones escolares y docentes tutores. Los diferentes mecanismos y estrategias de gestión para la apertura de las escuelas y la asignación de los tutores no siempre está al alcance de los maestros formadores, pues como ellos señalan:

La asignación de las escuelas depende de la capacidad que tengan para recibir a nuestros estudiantes, en nuestro caso, la licenciatura es en Educación Especial, así que no hay muchos lugares donde colocarlos, tiene que haber mucha gestión, si tomamos en cuenta que nuestros alumnos

se van a USAER o CAM y que hay otras escuelas Normales particulares que ofrecen también esa licenciatura, pues los lugares están peleados, hay que hacer oficios con mucha anticipación, si a eso le agregamos que trabajamos con dos subsistemas, el federal y el estatal, entonces lo que ha pasado es que en el estatal, que es al que pertenecemos, los espacios para nuestros alumnos se han restringido, cuando esa instancia es la que debería de apoyarnos más. Lo que hemos hecho es proponer otros lugares más alejados de la capital de [...] para tener mayores oportunidades, aunque eso también tiene sus consecuencias, pues ahora tenemos que desplazarnos más lejos para ir a observar y en algunos lugares donde no hay señal de teléfono, si se modifica la organización que tenía el estudiante con el tutor y vamos y resulta que no están, entonces eso también nos altera el trabajo (Entrevista colectiva, Octubre 2010).

Para nosotros, como asesores, es complicada la asignación, por lo menos en la licenciatura de Química, pues en las escuelas secundarias no hay muchos maestros, así que institucionalmente se tienen que distribuir en un número mayor de escuelas, tanto del turno matutino como del vespertino, eso complica, decía, porque hay que trasladarse a varias escuelas cuando se tiene que observar al estudiante, nosotros no definimos propiamente las escuelas, si se tiene más o menos claro cuántas participan y cuántos maestros tutores se necesitan en función del número de alumnos, pero la gestión sí depende de la institución, del director, del subdirector académico y del responsable de la academia de 7° y 8° (Ent. Mo. Sept. 2010).

Los planes y programas de estudio establecen que los futuros docentes tendrán un acercamiento a la práctica en condiciones reales, lo cual implica que estarán por periodos prolongados en las instituciones de educación básica en compañía de un docente “experimentado”, participarán en actividades desde el inicio del ciclo escolar, por ejemplo, reuniones de consejo técnico; si es necesario, colaborarán en algunas de ellas, incluyendo procesos de inscripción para después involucrarse en el trabajo directo en el aula de clase; primero a través de la observación de la clase que desarrolla el tutor, posteriormente compartiendo con él diferentes actividades en la conducción de temas específicos hasta llegar a la conducción completa de la jornada escolar. Si consideramos este conjunto de estrategias y de procedimientos, entonces es importante reconocer que la negociación de espacios para la realización de las prácticas no está únicamente en función del número de estudiantes, de escuelas y de profesores tutores disponibles, lo que se aprecia es un tipo de trabajo compartido en el que la institución en su conjunto, directivos, tutores, asesores y estudiantes, participan y comparan el proceso de formación, pues tal como se recalca en los planes y programas, cada uno de los involucrados tiene responsabilidades específicas:

...los propósitos señalados exigen que los estudiantes se involucren en la dinámica del trabajo de la escuela desde antes del inicio de clases para conocer el plantel, al profesor que será su tutor, al personal docente y directivo, así como diversas actividades de organización

que se realizan en cada escuela previamente al inicio de clases. Mediante estas actividades y las que realicen durante los periodos de trabajo docente los estudiantes conocerán a los niños del grupo que atenderán y adquirirán una visión real de la escuela, del significado que tiene el trabajo colectivo en su organización y de los efectos que ésta tiene en las actividades cotidianas en que participan. Además, estos referentes les permitirán identificar la importancia de su desempeño en el grupo para contribuir al aprendizaje de los niños (SEP, 1997: 15).

De esta manera, lo que hemos podido analizar, con base en el trabajo de campo, es que en la gestión interinstitucional existe un componente que va más allá de la simple ubicación de los estudiantes en las escuelas; se trata de una propuesta de obliga a tener presente que la escuela de práctica se convierte en un escenario para la formación de los futuros docentes, de ahí que resulte de vital importancia el tutor. En este sentido, si bien los problemas particulares tienen que ver con las escuelas, los subsistemas, los modos de organización institucional, en lo general estos problemas se resuelven y terminan al distribuir y ubicar a los estudiantes en los espacios institucionales, pero abren otro tipo de cuestiones que van a replantear el tipo de relación, particularmente con el trabajo que realiza el tutor.

La relación con los tutores: tensiones y acuerdos para realizar el acompañamiento

Una buena parte de los formadores considera que el trabajo del tutor es fundamental en la última etapa de formación de los estudiantes, la virtud de la propuesta curricular al incorporar esta figura está en el tipo de acompañamiento que cumple de acuerdo con la función asignada. Desde los planes y programas de estudio se establece que para ser considerado como tutor habrán de seguirse las siguientes recomendaciones y considerar estas características:

La selección de tutores es responsabilidad compartida entre las autoridades de la escuela Normal y las autoridades de educación en cada entidad, supervisores de zona y directores de las escuelas. Serán seleccionados como tutores los profesores que reúnan las siguientes características:

- a) Manifestar su disposición a desempeñar la función de tutor del estudiante normalista durante el ciclo escolar, previo conocimiento de los compromisos y responsabilidades que adquiere.
- b) Contar con prestigio profesional reconocido por sus autoridades y colegas; en particular, se deberá tomar en cuenta el cumplimiento en su trabajo cotidiano, su iniciativa y creatividad pedagógica en el diseño y realización de acciones para el mejoramiento del trabajo docente y de los resultados educativos. Adicionalmente, se tomará en cuenta su participación en programas de fortalecimiento de la educación.

c) Contar con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo y con un conocimiento suficiente de los programas de estudio y materiales educativos vigentes (SEP, 1997: 13).

El tipo de acompañamiento que se espera del tutor está en función del diálogo, reflexión, generación de propuestas, involucramiento en actividades docentes, en las socialización y análisis de las experiencias compartidas, de ahí que se señale que éste:

...le orientará en la preparación y la realización del trabajo en cada periodo y hará las recomendaciones y sugerencias que considere convenientes para contribuir al mejoramiento de su desempeño docente y al logro de los propósitos educativos del grado escolar que ambos atienden.

La enseñanza de contenidos de todas las asignaturas, y en periodos de mayor duración, exige organizar el trabajo didáctico tomando en cuenta la secuencia y articulación de los contenidos de una misma asignatura o de varias, las estrategias de enseñanza y de evaluación, así como los recursos didácticos apropiados (SEP, 1997: 14).

De la misma forma, se señala que el tutor tendrá la responsabilidad de observar la práctica del estudiante con el propósito de dialogar acerca de aquellos aspectos que requieran ser trabajados de manera más puntual por parte del estudiante; también acordará los planes de trabajo para las jornadas, discutirá acerca de los materiales y recursos didácticos, sobre los problemas didácticos y de interacción con los alumnos, y otros temas relacionados. Como se puede observar, la encomienda para el tutor se sostiene en una expectativa muy amplia, particularmente porque se parte de la idea de que este docente "experimentado y reconocido", además de tener experiencia en el grado o en la disciplina que imparte, cuenta con ciertos rasgos y características para ser formador de docentes.

Este es un aspecto que consideramos importante, porque desde la perspectiva de los formadores, el trabajo con el tutor no siempre va en la misma dirección que delinea la escuela Normal para la formación. Aquí encontramos dos aspectos relevantes y que se asocian con las discusiones previas: el primero es la relación entre formación y práctica docente y la manera en que ambas cosas se convierten en un referente tanto para proponer, diseñar, realizar, programar, experimentar lo que el estudiante ha aprendido en la escuela Normal y en la de práctica. El segundo es comprender que la práctica y la formación, como objeto de reflexión, análisis, investigación e interpretación, va más allá de la simple ejecución y realización de lo diseñado; para que esto suceda se requiere de ciertos conocimientos teórico-metodológicos vinculados con la investigación que permitan al tutor y al estudiante mirar de forma distinta las acciones realizadas. Así, aprender a hacer y enseñar a analizar prácticas, como señala Allet (2005), es algo más que mirar el simple desempeño en el aula de clase, pues implica ejercicios de articulación entre la acción, la formación e investigación.

Es de esperarse que la encomienda que se le hace al tutor sobrepase, en muchos de los casos, la posibilidad real que tiene para contribuir a esta propuesta curricular, particularmente porque lo que priva en la relación con el futuro docente es la transmisión de la experiencia acumulada a manera de saber práctico y rutinario, de ahí que como hemos señalado con anterioridad, lo que prevalece es la socialización de saberes socialmente compartidos y consuetudinos que se ponen a disposición del estudiante normalista y que operan como un conocimiento que ocurre en una doble vía, como conocimiento tácito e implícito de la docencia. Este conocimiento, cuando se convierte en rutina, se inmoviliza, pues si bien es experiencia acumulada, es una que ha perdido el sentido de resignificación. Dicho de otro modo, se transmite un saber probado que ya no requiere pensarse ni analizarse y opera como una moneda de cambio para utilizarla en cualquier tipo de situación o contexto.

Así, desde el análisis que realizamos, consideramos que este acompañamiento se convierte en un arma de doble filo, si tomamos en consideración que la propuesta de formación en 7º y 8º semestres coloca al estudiante en una situación de permanencia mucho más prolongada en la escuela de educación básica, y que en ella el contacto e interacción con el tutor es más cercano, entonces es probable que muchos de estos problemas se resuelvan por la vía de la imitación que los estudiantes hacen de sus tutores. En este sentido, tal como señalaban algunos de los formadores:

Tenemos tutores que son buenos o nos han dicho que son buenos, pero poco nos hemos puesto a pensar qué tan buenos son, es posible que desde la lógica y organización de la escuela lo sean, pero hemos tenido experiencias de que esos que son buenos no contribuyen mucho a la formación de nuestros estudiantes (En. Ma. Octubre 2010).

La forma en que miramos los asesores y tutores el trabajo de los docentes en formación, no siempre es la misma ni se da en el mismo sentido, hay profesores que se dan cuenta de que el estudiante normalista tiene fallas en el control de grupo, en establecer clima de trabajo, incluso de dominio de contenido y no le dicen casi nada, incluso los califican con diez o nueve (En. Ma. Nov. 2010).

Con relación al trabajo del tutor, a mí me parece que espera que el docente en formación se apege e incluso copie lo que hace él, hemos tenido casos en que nuestros estudiantes terminan hablando como él, viéndose como él, incluso utilizan los mismos chistes, modos y estrategias de trabajo con los alumnos de la secundaria, no sé si eso sea lo correcto, pero está sucediendo. Así que entre más se parezca, mejor librado sale el estudiante porque también hemos tenido casos en los que el estudiante va con nuevas propuestas, hace otras cosas distintas que el tutor no aprueba y eso repercute en su relación, al final, el estudiante termina haciendo lo que le dice el tutor y así también se ve beneficiado con la calificación de su práctica (En. Ma. Oct. 2010).

Los formadores tienen claro que el acompañamiento que realizan y comparten con el tutor no siempre es armónico, en estos casos lo que ellos enfatizan es el respeto hacia el tutor y a su trabajo, esto no implica necesariamente aceptación, es más bien, como señalan ellos, un “gesto de condescendencia política para no alterar las relaciones institucionales”. Este aspecto, aunque adquiere un rango más general, tiene implicaciones más precisas en el ámbito particular, por ejemplo, en la formación de docentes para la escuela secundaria, el dominio de la disciplina académica que se enseña y la apropiación de los contenidos resulta de vital importancia, particularmente si el tutor es “especialista en un área de concimiento”, de ahí que diálogos como el siguiente aparezcan con frecuencia en la escuela Normal:

Ao. Maestra, mi tutor me dice que tengo que dominar más el contenido, me dice que la parte didáctica está bien, pero que eso no resuelve la enseñanza, también me dice que como somos normalistas nos fijamos más en el aspecto pedagógico y poco en la teoría y en los contenidos de la materia...

Ma. Bueno, seguramente así sea, claro que es importante el dominio de los contenidos, pero también la forma de enseñarlos, seguro que con su formación universitaria, él de más importancia al contenido, pero tenemos que buscar el equilibrio.

Ao. Entonces, maestra, ¿qué me sugiere?

Ma. Tienes que trabajar con mayor detalle los contenidos, si eso es lo que te pide seguro te dice por algo, aunque no se te ovide el aspecto pedagógico y didáctico (Obs. Marzo 2011).

Desde nuestra perspectiva, nos queda claro que “quien enseña (o pretende hacerlo) tiene que saber lo que va a enseñar. Tiene que saber los contenidos de la disciplina pues ésta es primordial” (Aulliaud y Antelo, 2008: 31). La pregunta inmediata que salta a la vista es: ¿saber los contenidos resuelve en automático la enseñanza y no digamos el aprendizaje de los alumnos?

Este problema añejo entre el contenido y la enseñanza, ha dejado al descubierto también otro que se vincula con las trayectorias de formación. Los universitarios y los normalistas por ejemplo, Lozano (2006) ha documentado la manera en que cada uno de éstos construye sus propias representaciones sociales con base en la trayectoria profesional, los que saben porque tienen la teoría, aunque no tengan claro cómo transmitiría, y los que conocen cómo hacer llagar a los estudiantes el contenido, pero carecen de teoría. En suma, se trata de un problema que complejiza la relación formación-docencia y que todos los días nos reclamamos encontrar un punto medio, como se suele decir.

Los hallazgos de Lozano revelan otra problemática, los referentes para la formación y la docencia de los formadores de docentes están interconectados con su trayectoria personal y

profesional, esto resulta de suma trascendencia, pues un docente formador, especialista en un área de conocimiento, que proviene de la universidad y cuya única experiencia en el campo de la formación y la docencia ha sido la que vivió como estudiante, se ve tan limitado como aquel formador que sin una preparación previa en el campo disciplinario se pone a dar clase en una asignatura específica. En suma, somos lo que enseñamos y enseñamos lo que somos.

No dudamos de la capacidad y mucho menos del compromiso que muchos docentes formadores han mostrado para realizar su trabajo, así como del que realizan los que se encuentran en las escuelas secundarias, lo que sostenemos es que muchas veces, la “experiencia acumulada” como estudiante o como docente no es suficiente para formar ni para ejercer la docencia.

La cuestión es que en la escuela Normal, los formadores no sólo tienen que afrontar ese problema, sino que además están obligados a tomar decisiones, pues las prácticas que realizan sus estudiantes en las escuelas secundarias los obliga a actuar de manera inmediata.

En contraparte, si bien la teoría es importante, así como el dominio de los contenidos de la disciplina que se enseña, también lo es la didáctica, es muy común escuchar de parte de los profesores y formadores, cuando se refieren al universitario y al normalista, lo siguiente: “sabe mucho, pero no sabe cómo enseñar” y “tiene muchas técnicas y domina al grupo, pero no sabe lo que enseña”.

Quienes defienden la didáctica y la pedagogía, dan por hecho que ésta está por encima del contenido, de ahí que se preocupan por tener a la mano un abanico inmenso de estrategias y técnicas, no se diga de materiales didácticos. Sin embargo, la misma pregunta prevalece, ¿es suficiente con tener este abanico de estrategias, materiales y técnicas para poder enseñar y lograr los aprendizajes?

Aun así, con el dominio de la teoría y los contenidos, o bien, de la didáctica, no se puede presagiar el éxito en la docencia, de ahí que valga la pena pensar en el alumno con el que se trabaja. Un profesor se preocupa por el contenido, por organizar la clase, por llevar los materiales, las estrategias, la evaluación, incluso los premios y castigos a que se harán acreedores quienes cumplan o dejen de hacerlo en la clase. Con base en los comentarios de estos formadores y docentes, *trabajar con adolescentes puede convertirse en un verdadero reto*.

Para las formadoras de la licenciatura en Educación Especial, un aspecto clave en la relación con el tutor es la negociación de los espacios, debido a la particularidad que tiene la distribución de los estudiantes para las jornadas de práctica intensiva, ellas tienen que establecer contacto con varios docentes a la vez, con el director de la USAER y del CAM, con el director de la escuela de práctica, con el profesor tutor, con el profesor de la escuela de práctica. De este modo, con cada uno de ellos establecen un cierto tipo de acuerdos para que su estudiante pueda realizar su práctica.

Es obvio que una negociación de esta naturaleza no está exenta de contradicción y conflicto, ya sea porque sus estudiantes no tienen una buena recepción en las escuelas de práctica, porque no les permiten desarrollar sus propuestas de trabajo, porque no se ajustan a los tiempos y las rutinas que tienen ya programadas los tutores (particularmente los que son itinerantes y atienden a más de una escuela), o bien, porque mucho de lo que organizan también depende de los profesores, directivos, padres de familia y alumnos de educación especial. A ello habrá que agregar el enfoque que hoy está presente en la educación regular en relación con la inclusión e integración educativa.

En una síntesis de las sesiones de observación y discusión colectiva, estas formadoras señalaban lo siguiente:

Hemos tenido casos de profesores tutores que no tienen la experiencia que se requiere para apoyar la formación, algunos son muy buenos, pero otros no, unos comparten el trabajo con los estudiantes, los involucran en los casos en los que se va a atender, les dan materiales, discuten con ellos los casos, se dedican y ofrecen espacios para poder trabajar; sin embargo, es lamentable que no sean todos. Incluso algunos que nos han parecido muy buenos resulta que no vuelven a participar porque ya no están, debido a que hay mucha movilidad en educación especial del personal docente, pues no siempre podemos conservar a esos buenos tutores. En el caso contrario, hay tutores que nos parece que no están apoyando, pero el directivo o el supervisor nos dicen que son ellos con los que vamos a trabajar. El problema es que dado que el servicio se ofrece en diversos contextos y subsistemas genera problemas, los estudiantes lo remiten y se preocupan porque en algunas escuelas los profesores de educación regular no permiten que se observe y se trabaje de manera conjunta. De hecho, hay profesores de educación primaria que no permiten el trabajo conjunto, nos dicen: "Tenemos muchos casos que atender, así que necesitamos que trabajen por separado", de este modo, el alumno no ve a su tutor, no lo puede observar y viceversa (Sesiones de observación y discusión, Octubre 2010 y Febrero 2011).

La negociación se traduce además en formas de trabajo colectivo y corresponsable; para las formadoras, tomar acuerdos con el tutor y las estudiantes se ha convertido en una posibilidad de mejora de la práctica por parte del estudiante, apoya en la medida en que involucra al tutor en la propuesta de formación y el fortalecimiento de la práctica docente.

Por otro lado, en estas sesiones de discusión quedó sentada la idea de que compartir y colaborar genera conflicto, ello se debe a que en muchas de las ocasiones la opinión de los tutores prevalece por encima de la de las formadoras. Esto confronta en cierta medida el trabajo del formador y lo coloca en una posición en la que tiene que reconocer lo que la escuela Normal, la propuesta de formación y el trabajo que realiza con los estudiantes logra.

Retos y posibilidades de acompañamiento del formador: entre la lógica de la escuela Normal y las exigencias de las escuelas de práctica

Como hemos planteado hasta este momento, los problemas expuestos se convierten al mismo tiempo en retos y sobre todo constituyen posibilidades de acompañamiento por parte del formador, aun con los desfases de las lógicas de trabajo que se gestan en la escuela Normal y las que acontecen en la escuela de práctica, no hay un momento en que éstos desatendan las críticas y señalamientos que lleguen por parte de los tutores e incluso de los directores y supervisores.

Es natural que los señalamientos que se hacen al desempeño de los estudiantes se conviertan en la materia prima con la cual trabajen los formadores de docentes; sin embargo, nos parece pertinente mostrar cómo esta exigencia se traduce en una forma diferente de desarrollar el acompañamiento.

En primer lugar, desde la perspectiva de los formadores existe el consenso de que los contextos particulares definen en mucho los modos de interacción, operación y desarrollo de la propuesta de formación inicial. Esta idea resulta interesante porque nos da pauta para sostener que el formador tiene claro que la práctica docente, como una praxis social e histórica, siempre está situada y responde, como lo señalábamos en otro capítulo, a diversos intereses y necesidades. El punto es que si pensamos en prácticas situadas y contextualizadas, entonces el reto no está únicamente en reconocer que son diferentes "realidades" y "lógicas de trabajo", como suelen decir, sino más bien, de qué manera esto permite y contribuye a promover un tipo de conocimiento con sus estudiantes acerca de la práctica docente. Dicho de otro modo, reconocer el contexto y situar en él la docencia permite trabajar con la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, al mismo tiempo que nos va mostrando los límites y las posibilidades de la planificación, del diseño de estrategias, de los aprendizajes, de la evaluación. Desde nuestro punto de vista, eso salva potencialmente la visión prescriptiva y normativa de la docencia.

Auillaud y Antelo señalan que *facasa quien no distingue y diferencia contextos*. Esto es, quien no "sabe dónde está parado", el tipo de alumno, su origen sociodemográfico y cultural, la cultura local, sus tradiciones, sus valores, las formas de interacción, creencias, entre otras tantas, se convierten en insumos para repensar la formación y el ejercicio de la docencia. Marc y Picard (1992) han planteado que el contexto:

No es solamente el entorno de la interacción, es fundamentalmente un campo social (conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas) que constituye a la vez un referente, un sistema

convencional y un orden que hace posible el intercambio y le otorga sus mayores significaciones. Este campo aporta códigos indispensables a la comunicación (...) impone normas y reglas de conducta que no tienen solamente un efecto limitador, sino que ejercen una acción reguladora que favorece la socialización de las pulsiones (sexuales, agresivas y de autoconservación), el intercambio, el equilibrio y la reciprocidad (Marc y Picard, 1992: 75).

El modo en que estos autores nos proponen entender el contexto permite ratificar la idea de que la docencia y la formación son prácticas eminentemente situadas, esto resulta trascendente porque por lo regular los docentes formadores y los estudiantes, al momento de ir a practicar, dan por sentado que se trata de una escuela más y, en tanto que lo más importante es ir bien preparado, en cuanto al contenido, la planificación y la didáctica, entonces lo que menos importa es con quién y en dónde se desarrolla la docencia.

“El dominio de la disciplina académica y la humildad” es otro de los aspectos que los formadores visualizan como su reto y posibilidad; decía una formadora:

...tenemos que enseñar a ser humildes a nuestros estudiantes, luego llegan a la escuela con cada idea, sobre todo cuando van a practicar, quieren ir a dar clases a los maestros titulares, a los de escuelas regulares, luego llegan diciendo les voy a enseñar qué es comunicación, qué es lengua, qué es... y yo les contesto: ¿Tú les vas a enseñar? Por qué no mejor vas a aprender de él o de ella y observas cómo le está haciendo... (Ma. Ent. Febrero 2011).

Aprender del otro, reconocer su saber y potenciar su experiencia, significan desde nuestro punto de vista, entender que los docentes han construido un conjunto de explicaciones que han pasado a formar parte de sus saberes docentes, con los cuales atiende y da respuesta a las situaciones cotidianas que enfrenta en la docencia. La posibilidad se anda en este caso en la manera en que sistematizamos, analizamos y comprendemos ese saber de la docencia de todos los días. Saber analizar prácticas implica ubicar el lugar que ocupan los conocimientos, experiencias y saberes de los docentes en las aulas de clase, trabajar con ese saber nos permite entender que hay distintas lógicas de explicación que requieren ser trabajadas de manera interdisciplinaria para poder comprenderlas desde el seno de la escuela Normal.

Trabajar en colegiado y de manera interdisciplinaria. Ciertamente es que los formadores de docentes reconocen que no son “todólogos”, que muchas de las cosas que observan, discuten y transmiten a sus estudiantes los conduce en primer lugar a informarse, a leer, a empaparse de los temas que traen los estudiantes, particularmente cuando elaboran su documento receptivo. El punto es que en sus discursos se avisoría la propuesta de trabajo en colegio, la toma de decisiones compartida y se reconoce el necesario apoyo de los especialistas.

Ahí tiene cabida el tutor, sobre todo porque se reconoce la importancia de su participación en el proceso de formación, así como también los demás formadores que han participado

en el proceso de instrucción del estudiante y por supuesto el mismo alumno de la escuela Normal. En un sentido positivo, apreciamos que este señalamiento va abriendo una puerta importante de interacción y diálogo entre diferentes profesionales, un diálogo que, como señalaba una de las formadoras: “nos llevaría a salir de la escuela Normal para vincularnos con otros profesionales, incluso de las propias universidades”.

Este mismo aspecto se articula con la necesidad de generar un pensamiento reflexivo, crítico e investigativo de la docencia. Los formadores reconocen que es importante saber usar la información, plantearse nuevas preguntas, cuestionar lo que se hace y la manera en que se hace. Como lo señalábamos anteriormente, así como prescriben mucho de lo que esperan ver en la docencia, también generan preguntas y plantean retos cognitivos y de investigación a los estudiantes, los cuestionan acerca de lo que diseñan, de las estrategias que siguen de sus resultados, de los referentes que usan y de las propuestas o teorías que emplean.

CAPÍTULO 5

RE-VALORANDO LA FORMACIÓN: LA DOCENCIA REFLEXIVA COMO DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA ESCUELA NORMAL (A MANERA DE CIERRE)

En los actuales planes y programas de estudio para la educación Normal, están planteadas una serie de ideas y propósitos cuyo fin es la transformación y mejora de la profesión de la docencia. Los cinco campos que agrupan los rasgos del perfil de egreso sintetizan lo que a nuestro juicio se aproxima a un enfoque de docencia reflexiva. Entendemos y tenemos claro que nuestra interpretación se basa inicialmente en la estructura curricular y en la manera en que las actividades de acercamiento a la práctica escolar articulan las actividades escolarizadas y dan pauta para la práctica en condiciones reales de trabajo.

La concreción de un “nuevo perfil docente” que permita que el futuro maestro sustente sus acciones a través de habilidades intelectuales que le permitan ubicar, analizar y usar información pertinente y relevante para tomar decisiones sostenidas en una serie de principios científicos de la docencia, la investigación y la innovación educativa, para acceder a mayores niveles de comprensión del contexto, de los estudiantes y su nivel de desarrollo utilizando todos los recursos didácticos, metodológicos, instrumentales, propuestos en los planes y programas de estudios, así como los que se puedan elaborar para atender a la especificidad cultural, social, regional y étnica de los estudiantes, nos ha llevado a comprender el tipo de acompañamiento que se requiere para que el formador desarrolle todo esto con sus estudiantes en la escuela Normal.

De acuerdo con los hallazgos de la presente investigación, se han generado algunas líneas de comprensión y explicación que nos permiten señalar los márgenes y las posibilidades que tiene un tipo de acompañamiento sostenido con el enfoque de la docencia reflexiva,

una docencia que no sólo es contemplativa, sino que requiere de los fundamentos básicos de la investigación para trascender el nivel prescriptivo de ésta.

Esta situación coloca al formador de docentes en un lugar privilegiado. Promover un pensamiento reflexivo implica desarrollar en los futuros docentes la capacidad de argumentar, analizar, investigar, contextualizar, contrastar, proponer, diseñar, preguntar. Es un proceso que supone un cierto nivel de distanciamiento de la acción cotidiana que realizan él y sus estudiantes cuyo fin tiene un doble resultado. Por un lado, es la mejora de la docencia, esa que se realiza en las aulas y que forma parte de la actividad diaria del profesor. Crear nuevos diseños, recuperar las propuestas curriculares, discutir acerca de la pertinencia de una actividad, un material didáctico e incluso de un enfoque, es lo que permite sostener la idea de una praxis pedagógica (Mercado, 2007b) histórica y temporalmente situada en la que intervienen distintos intereses y necesidades de sujetos. Se trata de una docencia que se recrea constantemente a partir de la confluencia de distintas exigencias que provienen tanto de los escenarios y niveles macrosociales, así como los que se gestan en el ámbito microlocal. Esa mejora de la docencia no se puede dar sin la realización y puesta en "práctica" de los saberes y conocimientos acumulados, dialogados y socializados a partir de las interacciones entre docentes y confrontados constantemente con la "realidad del aula de clase".

Por otro lado, este mismo proceso conduce a la investigación y posiblemente a la innovación educativa. Saber analizar prácticas, sistematizar las acciones cotidianas y plantear preguntas acerca del modo y las condiciones que van generando un tipo de docencia, permite que el docente se pregunte acerca de lo que hace, dice y piensa. La reflexión que deriva en preguntas que requieren respuesta, conduce a reconocer a la docencia como un objeto susceptible de ser estudiado. Esto da pauta para la investigación. En ella se mira a la docencia como una actividad en la que el docente está implicado, al convertirla en un objeto de estudio puede generar otras formas de explicación, comprensión e intervención de su docencia en términos más amplios.

Como se puede observar, la apuesta está en el formador, en la escuela Normal y en el desarrollo y apropiación de una perspectiva que conduce a articular a la docencia reflexiva con la investigación de la práctica docente. Tenemos claro que esta propuesta tiene varias limitaciones, en particular porque requiere un acompañamiento distinto por parte del formador, uno en el que si bien la formación para la docencia es la parte medular del proceso de instrucción en la escuela Normal, ésta no se puede dar al margen del conocimiento profundo de las realidades educativas para las cuales forma parte, de la habilidad para utilizar los métodos, las técnicas, instrumentos para diseñarla y analizarla, así como los hallazgos derivados de la investigación y la producción teórica que en otras disciplinas y campos de conocimiento se estén generando. Por último, se requiere de la disposición para mirar con

otro tipo de lente y así mostrar la complejidad del acto educativo para que éste pueda ser apreciado y discutido por los futuros docentes.

El propósito de este capítulo de cierre es realizar un ejercicio de síntesis para sostener la pertinencia del enfoque de docencia reflexiva e investigación en los procesos de formación inicial. Tenemos claro que una reforma que se basa en el enfoque por competencias está próxima y que las escuelas Normales, ante la "oleada y la moda del enfoque", se apresuran a dar respuesta de *vote pronto*, como decía una formadora: "Si ya les piden que planifiquen por competencias, entonces nosotras tenemos que aprender a hacerlo, si no, cómo los vamos a orientar". Se piensa que si no se trabaja sobre este enfoque, los estudiantes estarán desprotegidos y desprovistos de las herramientas teóricas y metodológicas que se requieren para hacer frente a lo que sucede en educación básica.

Desde nuestro punto de vista, que es contrario a este planteamiento, consideramos que no es el enfoque lo que determina el éxito o la mejora de la docencia; las críticas, los resultados, los análisis de otros investigadores han dado muestra de que cambiar el enfoque o los planes y programas no garantiza absolutamente nada. En el capítulo dos, cuando discutíamos acerca de las reformas educativas, dimos cuenta de cómo éstas no necesariamente modifican de manera sustantiva los resultados en la enseñanza y la docencia de los profesores. De ahí que sigamos sosteniendo, junto con Contreras (2001), que en la medida en la que el profesor no tenga clara la función, así como la finalidad de la educación y su profesión al tiempo que no considere su autonomía profesional, será constantemente controlado y dominado por una serie de propuestas que le llegan del exterior, cuya pretensión es la homogenización y, que al ser repetidas y asumidas sin reflexión y análisis riguroso, pasarán a formar parte de su propio discurso, nada más paradójico, pues el docente termina convencido de un discurso del cual, en pocas ocasiones o nunca, formó parte de sus necesidades y problemas en el aula de clase. De ahí la pregunta: ¿realmente al profesor de educación básica, incluso al formador de docentes, le es necesario que haya una reforma educativa?

Si consideramos los resultados de algunas investigaciones, incluso que ha financiado y dirigido la OCDE (el informe TALIS que citamos en el capítulo 2), podemos comprender que las propuestas de reforma tienden un puente que genera tensión entre dos polos importantes. Por un lado, los resultados que se evidencian a través de las evaluaciones estandarizadas, así como las constantes críticas de sectores económicos y sociales (particularmente del aparato productivo empresarial) que insisten en que la escuela poco prepara para las exigencias del mercado de trabajo. Por otro lado, están los docentes, con sus condiciones socio-demográficas, profesionales y laborales, quienes interpretan y dan sentido, con base en sus experiencias, conocimientos, valores, tradiciones, a las exigencias prescritas y reguladas por la política educativa, sus leyes, sus planes y programas de estudios y sus enfoques.

Eso nos ha llevado a pensar si la escuela Normal y el trabajo que realizan los formadores puede ofrecer una propuesta de formación utilizando este mismo dispositivo, lo que podemos adelantar es que las evidencias recuperadas por la vía de la investigación y el ejercicio de análisis e interpretación, nos han abierto la puerta para construir un camino alternativo, sin que ello implique transgredir lo que los propios planes y programas de estudio estipulan.

El dispositivo de formación inicial

En el sistema de formación inicial de los futuros maestros, los planes y programas de estudios constituyen el dispositivo formal y normativo que regula y establece los conocimientos teóricos, metodológicos, didácticos, técnicos, procedimentales y actitudinales que habrán de adquirir los estudiantes durante su tránsito por la escuela Normal. Compartimos con Yurén, Navia y Saenger (2005) la idea de que un dispositivo, en el lenguaje común, es:

“Mecanismo” o “aparato” que en general, da la idea del arreglo o disposición que guardan entre sí diversos elementos que, puestos en movimiento, contribuyen a cumplir una función. En el campo de la educación, el término se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y las reglas que obedecen a las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales (2005: 32-33).

Con base en esta idea, entendemos que la escuela Normal opera como una institución que regula, a partir del principio y modelo de formación de adquisición de saberes y conocimientos (Ferry, 1990), los mecanismos, objetivos, intenciones y finalidades de la formación inicial de los docentes en nuestro país. De este modo, se puede entender cómo es que desde la Ley General de Educación, la escuela Normal, como institución de nivel superior, es la única que está regulada por el Estado, de tal modo que los fines, las orientaciones de este subsistema, así como los planes y programas de estudios son responsabilidad directa de la Secretaría de Educación Pública.

Reconocemos que se trata de dispositivos formales en tanto que han sido organizados en el seno de las instituciones educativas y operan, como reiteran Yurén, Navia y Saenger, a “la manera de programas formales de formación que culminan con la obtención de un título o certificado que acredita el cumplimiento del ciclo”.

Sin embargo, el dispositivo, aunque sea formal, al involucrar actores, instituciones, objetivos, recursos y reglas que obedecen a formas de acción e interacción, también puede pensarse

a la manera de Deleuze (1995), quien partiendo de la idea de Foucault, lo representa como: “Una madeja, un conjunto compuesto por líneas de diferente naturaleza que forman procesos siempre en desequilibrio pero relacionados (se acercan y se alejan entre sí). Cada línea está sometida a variaciones de dirección y a derivaciones; puede ser línea de sedimentación o de actualidad, de fractura o de fisura” (Deleuze, 1995: 155).

La idea de que los dispositivos están compuestos por líneas de diferente naturaleza y que en ellas si bien hay sedimentación (como una forma de discurso y práctica arraigada e inmovible), también existe actualidad, fisura y fractura, nos ha permitido poner de relieve la divergencia discursiva y práctica que aparece en el marco de las experiencias, conocimientos y disposiciones de los formadores de docentes.

De este modo, si bien hay aspectos que comparten y que forman parte de los problemas generales de la docencia, también construyen modos de explicación y comprensión distintos de acuerdo con los intereses, fines y necesidades de la formación y de los sujetos concretos que participan de este proceso. Esto resulta relevante por varias razones, una de ellas nos permite colocar al formador como un docente propiamente tal cuya finalidad es ofrecer su conocimiento y experiencia para orientar y sugerir estrategias de solución a los problemas que enfrentan sus estudiantes en el aula de clase. En este sentido, una parte de su intervención se vuelve prescriptiva y normativa, pero también adquiere un tono reflexivo y crítico a partir del tipo de docencia que observa en su estudiante, esto se pone de manifiesto cuando los cuestionan de manera individual y colectiva en el espacio de análisis de trabajo docente, bien en el transcurso del diseño de sus propuestas didácticas para la realización de las prácticas o cuando están elaborando su documento recepcional.

Desde nuestra perspectiva, los ejercicios de reflexión y análisis de la docencia ponen en tensión lo que se ha sedimentado en el dispositivo de formación y aquello que se ha abierto al fracturarlo. De manera concreta, la fisura se observa cuando se pregunta acerca de las acciones, las estrategias que se siguen, los resultados que se obtienen a partir del diseño y elaboración de las planificaciones, estos elementos se convierten en referente más visible que permite poner en cuestionamiento lo prescrito y lo realizado en el dispositivo de formación.

La fisura introduce nuevos cuestionamientos, nuevas preguntas, nuevas formas de explicar y comprender lo que sucede en la formación inicial y en la práctica docente, da cabida a lo que hemos considerado una pieza fundamental dentro de este proceso: la docencia reflexiva y la investigación de la práctica.

A diferencia de las críticas que dieron fundamento y origen a los planes y programas de estudios vigentes para la educación Normal, las evidencias y discusiones teóricas se inclinan hacia un tipo de formación que esté sustentada en la investigación, eso no implica formar investigadores educativos, como se suponía en el plan de estudios de 1984, más bien, sugiere considerar y hacer uso de la investigación (considerando los métodos,

técnicas e instrumentos) para analizar, comprender y generar conocimientos en, para y a partir de la práctica docente.

En esta premisa, ubica a la docencia reflexiva como una posibilidad, una que trasciende el plano racional técnico que nos ha ubicado como consumidores de teorías y métodos que se construyen en otros campos disciplinarios (Bourdieu, 1984), que si bien están relacionados con la docencia, la enseñanza, el aprendizaje, la teoría educativa y el currículum, no siempre se asocian y reconocen las condiciones particulares y contextuales de los sistemas educativos, así como las culturas, las trayectorias, las creencias, saberes y conocimientos construidos de manera local (de ahí el problema con el enfoque por competencias, por ejemplo) por los profesores.

De este modo, nos parece que no se trata de una simple relación entre lo dicho y lo hecho por el formador y el estudiante de la escuela Normal, tampoco se concreta en una verificación entre lo que se planifica y se logra en el aula de clase. Atender a la noción de fractura y fisura en el marco del dispositivo institucional, nos permite reconocer los diferentes intereses, necesidades, expectativas, encomiendas, normas y regulaciones que se ponen en juego durante la práctica docente. De igual forma, nos conduce a desestructurar una serie de cursos que hoy en día requieran analizarse con mayor profundidad, en tanto que se han convertido, en el lenguaje cotidiano de los formadores, docentes titulares y futuros profesores, en un saber de sentido común cuyo respaldo principal es la experiencia (presentada más como anécdota) y la opinión que se deriva de ella.

Sólo por mencionar algunos ejemplos de lo anterior, citamos algunos de estos discursos que hemos ido identificando en las expresiones de los formadores y estudiantes de la escuela Normal: "El maestro se hace en la práctica", "La realidad de la escuela Normal es diferente a la realidad de la escuela de práctica", "La teoría es una cosa, pero la realidad es otra", "El dominio de los contenidos y de la disciplina que se enseña es la base de la enseñanza", "Quien no sabe de didáctica no puede enseñar", "El que no conoce a sus alumnos está condenado al fracaso", "A los niños hay que motivarlos para que aprendan", "Quien no controla el grupo y no establece el orden, fracasa en la enseñanza", "La experiencia te da la práctica y el conocimiento la teoría", por mencionar algunos.

Para quienes estamos en la docencia, ya sea como formadores, como profesores en aula, como estudiantes e incluso como investigadores, muchos de estas sentencias han pasado a formar parte de nuestro lenguaje cotidiano, con ellas explicamos, ejemplificamos, justificamos, evaluamos. Trascender este discurso nos conduce a hacer de la certeza una duda para convertir en pregunta lo que damos por sentado.

De esta manera, lo que el dispositivo permite es la contrastación entre aquello que se ha sedimentado en la práctica y en el discurso de los docentes, que además ha contribuido a la conformación de un sistema complejo de creencias, saberes, tradiciones, conocimientos que

forman parte de la cultura del magisterio y consolidan su *ethos* y *cosmovisión*. Preguntarle a la experiencia (en tanto sintetiza discurso y práctica, conocimiento y vivencia, tradición), supone un proceso de distanciamiento inicial entre lo que vive cotidianamente el docente y el análisis de lo vivido.

Esto conduce a problematizar la propia práctica para generar una forma distinta de explicación y comprensión de ésta. En un trabajo previo, Lozano y Mercado (2009) argumentaron que el distanciamiento del docente es posible gracias al ejercicio de reflexión y elaboración de preguntas. Advirtieron, además, que eso se va logrando en la medida en que se utilice la teoría, la investigación y la sistematización de la experiencia no como una forma de corroborar o prescribir lo que acontece, sino más bien como un tipo de herramienta que ayude a plantear preguntas y a generar mecanismos consistentes para documentar (utilizando las técnicas y los métodos más pertinentes de acuerdo con el objeto de estudio y análisis) las experiencias de la vida diaria en la docencia, eso obligaría a usar de una manera distinta la teoría y los conceptos, permitiría un nivel de comprensión más profundo y el diseño de propuestas de innovación mucho más coherentes con las exigencias de la docencia y sus contextos.

Retomar a la docencia reflexiva y a la investigación de la práctica no implica una propuesta alterna a los planes y programas de estudios para la educación Normal, de hecho, recupera los principios básicos de ella y nos apeamos a lo que el dispositivo de formación inicial para los docentes contiene, si tomamos en consideración su estructura curricular (las actividades escolarizadas, las de acercamiento a la práctica y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo) podemos apreciar la articulación horizontal y vertical de la propuesta; sin embargo, no es la propuesta en sí misma, sino, como señalábamos anteriormente, la interpretación que se hace de ella. Desde nuestra perspectiva, implica un cambio en la interpretación y una modificación profunda del sistema de conocimientos, creencias, tradiciones y saberes por parte de los formadores de docentes, en tanto implica:

- ♦ Saber analizar prácticas, desestructurando su contenido para ubicar sus dimensiones y los niveles en los que se concreta.
- ♦ Saber usar de manera crítica la teoría.
- ♦ Saber investigar y conocer los métodos, las técnicas, los instrumentos de acopio de información.
- ♦ Saber leer los contextos y comprender los entramados sociales y culturales que se tejen alrededor de las prácticas docentes.
- ♦ Saber plantear preguntas que permitan profundizar.
- ♦ Saber dialogar con el Otro (sea estudiante o tutor), comprender lo que dice, pensar y hacer, antes que valorar, prescribir, ignorar o descalificar.

Es evidente que el logro de cada uno de estos aspectos requiere de un cambio en el tipo de acompañamiento que ha realizado hasta este momento una buena parte de los formadores de docentes. En primer lugar, supone movilizar la creencia de que el formador es el conocedor experimentado de todo lo que acontece en la práctica y que además tiene todas las respuestas y argumentos teóricos de ésta. Lo que nos ha develado el trabajo de campo es que los docentes, si bien tienen un nivel importante de compromiso y responsabilidad en esta última etapa de la formación, tampoco lo saben todo; una maestra señalaba: "No somos todólogos". A esto habrá que agregar el que a pesar de que varios de ellos han fungido como docentes en el nivel educativo para el que forman, eso tampoco ha garantizado que se conozca el contexto en donde se insertan sus estudiantes, por ejemplo.

Por esa razón nos parece muy pertinente pensar en una perspectiva que recupere a la docencia reflexiva y la investigación, entendemos que esto no es nada fácil, particularmente porque, como lo ha documentado Gómez (2010), para ser un docente reflexivo se tienen que cubrir una serie de cualidades, disposiciones y atributos que obligan al formador a estar en movimiento, en aprendizaje permanente, alerta a los cambios, abierto al diálogo en cuanto al debate teórico y el que se produce por la vía de la experiencia en la docencia. Como conjunto de disposiciones configuran un *habitus*, señala ella, siguiendo el planteamiento de Bourdieu. De esta manera, el formador establece una relación de ida y vuelta entre la teoría y conceptos que enseña y los que sus estudiantes viven y experimentan en el aula de clase, promueve constantemente el debate y confronta las ideas, ubica la docencia como una práctica en contexto, que se realiza con seres humanos y que requiere considerar sus intereses y necesidades, ofrece explicaciones parciales e incita a que los estudiantes busquen sus propias respuestas, establece formas de comunicación abierta con sus estudiantes y asume la crítica como una posibilidad de aprendizaje compartido. Los hallazgos de Gómez nos permiten sostener que si es posible transitar hacia este tipo de acompañamiento por parte del formador:

Lo que queda en la mira es cómo hacerlo si su realización requiere de un cambio profundo en el sistema de creencias, saberes y experiencias de los docentes, de un cambio en las formas de organización y distribución de las responsabilidades académicas y de formación en la escuela Normal, particularmente porque a decir de varios de los formadores, "ser asesor de 7° y 8° puede ser un privilegio y un reconocimiento del tipo de desempeño académico que se ha tenido, pero también puede ser un castigo para quienes no aportan mucho a la institución".

Como lo hemos ido señalando, ser asesor de 7° y 8° semestres nos parece una encomienda institucional altamente compleja, no sólo por el tipo de estudiante y formador, sino por el conjunto de expectativas que se depositan en ambos para el cierre de la formación inicial. No en vano, algunas formadoras comentaban que: "era una gran responsabilidad esta

última etapa y que cuando las cosas no salían bien se les señalaba a ellas por no haber hecho bien el trabajo, si salían bien, entonces todos eran autocomplacientes por el buen trabajo que en conjunto habían realizado y resumían: si sale mal es tu culpa, si sale bien es porque la escuela lo está haciendo bien" (En. Ma. Abril 2011).

En este sentido está la apuesta a la docencia reflexiva y la investigación, ambas requieren de un tipo de esfuerzo por parte del formador y de un movimiento profundo en lo que Mercado (2007b) ha denominado la cultura del magisterio.

La docencia reflexiva: aproximación teórica y su presencia en los planes y programas de estudio

Dentro de las diferentes perspectivas que se han generado en torno a la docencia reflexiva a partir de las ideas de Dewey, existe un consenso, con sus matices, de que ésta, como acción del docente, conduce a la confrontación, ubicación y análisis de lo que se hace, se dice, se piensa de manera rutinaria durante el acto educativo.

Para Dewey, la acción rutinaria se encuentra dirigida sobre todo por el impulso, la tradición y la autoridad; por tanto, es aporomática; sin embargo, cuando las acciones sociales se problematizan surge la acción reflexiva: "Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende." (Dewey, 1998: 25).

Lo que se cree acerca de las cosas se convierte en una forma de conocimiento que, como señalábamos anteriormente siguiendo el planteamiento de Villoro (en el capítulo 3), no requiere de comprobación alguna, en tanto que no está a discusión su veracidad; sin embargo, cuando esa creencia o supuesta forma de conocimiento se somete a un examen reflexivo para evidenciar sus fundamentos, sus argumentos, sus formas de construcción, entonces se hace posible una forma de explicación y de comprensión que trasciende el sentido común y la *doxa*. De esta manera, muchas de las cosas que pensamos como docentes, cuando las reflexionamos, iniciamos un proceso de entendimiento más complejo que requiere del uso de otro tipo de fuentes (teóricas, preponderantemente) que nos conducirán a mirar a la docencia con otra perspectiva.

La acción reflexiva no puede pensarse como una serie de pasos o procedimientos que vayan a enseñarse, más bien, es una forma de afrontar y responder a los problemas. La reflexión implica hacer uso de la intuición, emoción y pasión. Este autor considera que existen tres actitudes necesarias para la acción reflexiva:

- ♦ La apertura intelectual, que se refiere al deseo de atender a más de un punto de vista, a reconocer errores incluso en nuestras más acentuadas creencias.
- ♦ La de responsabilidad, que presupone una cuidadosa consideración de las consecuencias a las que conduce la acción.
- ♦ La sinceridad, que implica la capacidad de autocrítica real.

Zeichner y Liston, sostienen que, para Dewey:

Los maestros que son irreflexivos sobre su enseñanza con frecuencia aceptan esta realidad cotidiana sin protestar en sus escuelas y se dedican a encontrar los medios más efectivos y eficientes para resolver los problemas que se les planteen a través de este código colectivo. Es frecuente que estos maestros pierdan de vista el hecho de que su realidad es sólo una de las muchas alternativas, una sección dentro de un universo más grande de posibilidades (1996: 9).

De acuerdo con estas primeras ideas podemos sostener cómo el acompañamiento que realizan los formadores de docentes en la escuela Normal corre por una doble vía que a la vez que contribuye, obstaculiza el proceso reflexivo. En primer lugar, la posición prescriptiva y predictiva de la docencia, lejos de ser una posibilidad, se convierte en un obstáculo, como hemos señalado en los capítulos anteriores; los formadores están preocupados porque la docencia de sus estudiantes transcurra conforme a lo que se planifica. Esto no prepara contra la incertidumbre ni da elementos para la complejidad, la multiferencialidad, imprevisibilidad y la simultaneidad, como refiere Jackson (2001).

Sin embargo, la falta de correspondencia, de realización y desarrollo, muestra la otra cara de la moneda, ésta es la parte que nos parece contribuye al proceso reflexivo. El que el formador y el estudiante tengan en cuenta que son “realidades diferentes” permite reconocer que se trata de una docencia situada en tiempo y espacio, en la cual aparecen diversas y múltiples expectativas e intereses. Como señalábamos anteriormente, esta contradicción es el insumo y la materia prima para la generación de preguntas y la reflexión de la práctica.

De ahí que coincidamos en dos aspectos con Dewey: para detonar la reflexión es necesario reconocer que la realidad no es algo dado desde el exterior y, como tal, prescrito. La relación del sujeto con su mundo se realiza a través de complejos procesos de subjetivación y objetivación, eso nos permite señalar que cada uno toma posición en y con el mundo y establece los mecanismos y las formas de interacción con él y con los Otros que lo habitan. De este modo pensamos en una realidad que puede ser pensada, analizada y reflexionada de distintos modos. De ahí la apertura. El docente tiene un abanico importante de opciones para pensarla.

Por otro lado, es importante reconocer que los planteamientos de Dewey han servido para desarrollar una discusión mucho más amplia y profunda en torno a la docencia

reflexiva. Donald Schön, por ejemplo, parte de una crítica acerca de la racionalidad técnico instrumental que orientó la formación de profesionales universitarios. A partir del acercamiento a sus acciones profesionales pudo identificar que existen zonas indeterminadas de la práctica en y sobre las cuales es necesario actuar. Para ello, la reflexión en y para la acción constituyen dos elementos clave para la toma de decisiones. Sugiere que el profesor tiene posibilidades de generar conocimiento de la práctica y que el saber que posee puede construir un tipo de teoría de la enseñanza en donde el conocimiento tácito o implícito se convierta en su referente principal.

Schön afirma que cuando el docente trata de explicar por qué no ha funcionado de manera cotidiana lo que siempre realiza, en ese momento se reflexiona sobre los conocimientos implícitos en su acción, a través de ello centra el problema, lo contextualiza, asigna un nombre y lo transforma para lograr un aprendizaje. Schön expone:

(...) este deseo de transformación como una necesidad para la modificabilidad inmediata. Su modelo lo centra en cuatro constantes que proporcionan a los profesionales referencias sólidas a partir de las cuales, la reflexión en la acción pueden examinar sus teorías y marcos. Estas constantes son:

- ♦ Los medios, lenguajes y repertorios que utilizan los profesionales para describir la realidad y llevar a cabo experimentos.
- ♦ Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva.
- ♦ Las teorías generales mediante las que se explican los fenómenos.

Los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional (Schön, en Liston y Zeichner, 1993: 101).

Desde la lógica de los planes y programas de estudio, una buena parte de los rasgos del perfil de egreso están encaminados a que el futuro docente adquiriera esa capacidad de preguntar y reflexionar, antes, durante y después de la acción. Lo que los formadores de docentes realizan con sus estudiantes es un ejercicio de diálogo para ubicar los problemas, las opciones, los obstáculos, todo ello se concentra en lo que se conoce en el lenguaje normalista como Fortalezas y Debilidades. En cierto modo, eso es un aspecto positivo de la propuesta. La cuestión es que muchas veces lo que prevalece es una visión restringida de la docencia, donde lo que preocupa es dar respuesta a “problemas inmediatos”.

De este modo, lo que se aprecia es una práctica y un discurso que de nueva cuenta corre en una doble dirección. Por un lado, resulta de vital importancia que los estudiantes den respuesta a las exigencias y problemas que viven de manera directa durante sus prácticas,

particularmente porque, a decir de algunos de ellos: "las observaciones directas de los tutores, así como las que ellos hacen requieren ser atendidas, eso permite mejorar la práctica del estudiante". Así, la manera en que se da respuesta se acota a un tipo de racionalidad instrumental y técnica la mayoría de las veces, en tanto que la preocupación se centra en cómo resolver el problema, por ejemplo, cuando los estudiantes preguntan y piden orientación para atender problemas de conducta en el aula, el uso y diseño de material para abordar un contenido, o bien, formas para evaluar.

En sentido contrario, algunos de los discursos de los formadores están orientados a buscar más allá, es decir, confrontan a sus estudiantes, piden que busquen información, que generen diferentes respuestas atendiendo a los contextos, a las necesidades, al tipo de alumnos, por esa razón nos parece importante señalar cómo es que ambas direcciones forman parte del proceso de acompañamiento.

Al igual que Dewey, Schön nos alerta con respecto a esa perspectiva racional técnica que prevalece en la docencia, romper con ella significa trascender el plano de la inmediatez y reconocer el rol que desempeñamos, los lenguajes y discursos que utilizamos para explicar y, sobre todo, dar respuesta a las demandas de la docencia. En el capítulo anterior planteábamos la necesidad de reflexionar el sentido y la finalidad de la formación y la educación, sabemos que somos parte de un sistema educativo que está en constante crisis, que mucho de lo que la sociedad no resuelve se le deposita a la escuela, como señala Popkewitz, sin certeza alguna. De ahí que el problema no sea atender el o los "problemas inmediatos", sino perder de vista cuál es el origen de esos problemas, cómo se hacen presentes en la práctica, de dónde vienen, por qué se convierten en problema y cómo afecta esto el proceso de formación y de educación en general.

Abrir las posibilidades para que el formador de docentes y su estudiante consideren en un espectro más amplio y complejo a la práctica y formación docente nos parece de vital importancia. Considerar la práctica docente como una praxis social, cultural e histórica y a la formación como un proceso de constitución del sujeto, nos da la pauta para recuperar un cierto grado de autonomía y control de la profesión de la docencia.

Tal como lo hemos ido mostrando, los docentes en general hemos perdido poco a poco la autonomía y hemos caído en el juego del control que establece la política educativa. En este punto, los aportes que hace Philippe Perrenoud en cuanto al oficio del enseñante nos parecen sugerentes por la manera en que vuelve a situar la relación entre la experiencia y la práctica reflexiva.

Desde su perspectiva, hace una valoración de la autonomía y la responsabilidad que requiere una profesión en tanto ésta no se entiende sin la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. De este modo, una práctica reflexiva implica asumir una postura ante la acción que se realiza. Perrenoud recupera la propuesta de Schön de practicante reflexivo que dominó en los años setenta y ochenta, donde:

Re-valorando la formación: la docencia reflexiva como dispositivo de acompañamiento

Un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre procedimientos enseñados (...): La referencia al practicante reflexivo se presenta así como una forma de realismo y de humildad: en las profesiones, los conocimientos establecidos por la investigación son necesarios, pero no suficientes (Perrenoud, 2004: 15).

Un planteamiento se mantiene latente en esta perspectiva: la recuperación de la experiencia. Reflexionar en, para y acerca de la acción, ya sea antes, durante y después de su realización, convierte a la experiencia misma en el objeto e insumo de la reflexión. Este punto nos parece sugerente en varios sentidos. En primer lugar, porque en la medida en que transcurre la práctica, las vivencias de todos los días, la monotonía y los ritmos homogéneos que le imprimimos a las actividades dentro del aula de clase, así como la pérdida de sentido de la acción, va dando como consecuencia la rutina escolar. Ahí la experiencia es desplazada y no habrá nada sobre lo cual reflexionar, por esa razón consideramos que Perrenoud acierta al señalar que:

Toda experiencia no siempre genera el aprendizaje de forma directa. Una rutina eficaz tiene precisamente la virtud de que evita el planteamiento de preguntas. El ser humano aspira a adquirir rutinas parecidas, a funcionar sin devenirse los sesos. Su experiencia no constituye una fuente de autoformación, o tan sólo lo hace en sentido restringido de una consolidación de lo que funciona (2004: 48).

En este sentido, la invitación se hace a potenciar la experiencia acumulada, a aprender de ella a partir de actos de reflexión e indagación. Entendemos que esto puede convertir la vivencia inmediata y de todos los días en una que conduzca no sólo a la reflexión, sino además a la sistematización de la propia vivencia. Es en este punto donde la investigación, como un modo de indagación, de confrontación, de argumentación, de análisis, de descubrimiento, permite situar al docente frente a su propia práctica.

En los planes y programas de estudio de educación Normal, está presente esta idea, se encuentra permeada por bibliografía que hace énfasis en la transformación del proceso de formación, y la pretensión de que docentes y normalistas reconozcan que:

La reflexión sistemática sobre su propia práctica contribuirá, además a que (...) comprendan que la formación del profesor es un proceso continuo que no concluye al egresar de la escuela normal y que se alimenta de las experiencias concretas obtenidas durante el desempeño; de este modo fortalecerán sus capacidades para tomar decisiones fundamentadas respecto a las adecuaciones que requiere su trabajo en función de las características de los niños, los resultados obtenidos o las condiciones particulares del contexto en el que desarrollen su labor (SEP, 2000: 11).

En el documento de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, por ejemplo, se sugiere la lectura y análisis de textos acerca de la función de la práctica y la reflexión sobre ésta, en la formación de profesores, así como revisión de propuestas para sistematizar la información (diario del maestro, cuaderno de los niños) (SEP, 2000: 22).

Los diversos instrumentos y técnicas a las que se recurre para distanciarse de la práctica docente y con ello convertirla en el insumo para la reflexión y la investigación es la base para la problematización, en primer lugar porque nos permite colocar a la práctica docente por lo menos en dos planos distintos: como observador y como protagonista, aunque en apariencia son la misma cosa, cuando los revisamos según los fines y las funciones, encontramos algunas diferencias significativas. De este modo, es posible considerar que, analíticamente, no es lo mismo observar las prácticas de los maestros de las escuelas, criticarlas, reflexionarlas y debatirlas en función de algunos de los contenidos curriculares propuestos en los cursos, que observar, analizar, reflexionar, debatir y criticar la práctica cuando la realiza uno mismo. Por tanto, vale considerar esta primera distinción de los fines y funciones de la práctica y que sintetizamos en el siguiente cuadro:

<i>La práctica como objeto de observación</i>	<i>La práctica como objeto de realización</i>
Tiene como fin que el futuro docente reconozca la complejidad histórica, social y cultural en la que está inserta la práctica docente, eso lo lleva a ser sensible a contextos, escenarios, formas de interacción, modelos, estilos y trayectorias institucionales y personales de los docentes de educación básica.	Tiene como fin que el futuro docente ponga en juego sus habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos y perfeccionados para la docencia, ello conduce a desarrollar una propuesta de trabajo situada en contextos y escenarios específicos.
Su función es proveer de información empírica con la cual el estudiante pueda generar procesos de reflexión y análisis de la práctica de los profesores y de las instituciones que observa.	Su función es la de proveer de experiencias de “primera mano” en las que el estudiante valore lo puesto en juego en la acción directa con sus alumnos.
La práctica como objeto de observación reflexión, análisis e interpretación coloca al futuro docente como un analista “externo” y “distanciado” de lo que acontece en la institución, en el aula y en la práctica del docente que se observa. Estar fuera o por lo no implicado del todo, da la posibilidad de hacer críticas, reflexiones y análisis más agudos con respecto a la práctica docente.	La práctica como objeto de realización, de puesta en acto y de desarrollo coloca al futuro docente como protagonista directo, involucrado e inmerso dentro de la propia práctica.

Fuente: tomado de Lozano y Mercado (2009).

Si nos detenemos un momento en esta distinción, podemos inferir que existe un tercer nivel en el que el fin y la función de la práctica es otro. Se trata de la práctica como objeto de conocimiento. Ello supone que quien realiza la práctica pueda convertirse paulatinamente en un observador, analista e investigador de su propia docencia.

Reflexión y análisis de la práctica: punto de partida para la problematización

Hacer ejercicios de reflexión de la práctica docente puede suponer una acción sencilla, en cierto modo porque la reflexión se asocia más a la valoración de la acción que, en el caso de los maestros, nos lleva más a señalar lo correcto de lo incorrecto, lo bien de lo mal, lo cierto de lo falso; sin embargo, reflexionar según el *Diccionario de la Lengua Española* y el *Etimológico de la Lengua Española*, significa pensar con profunda atención o meditar acerca de o sobre algo, por lo que ese algo no es cualquier cosa; es decir, cada uno de nosotros reflexiona lo que es importante o significativo; esa reflexión aparece siempre ligada a un momento, una acción, un discurso o un suceso particular de los muchos que acontecen cotidianamente en nuestras vidas.

Si partimos de esta idea, podemos reconocer que cuando al futuro profesor se le solicita que genere una reflexión acerca de su práctica docente, el primer problema que enfrenta es elegir qué de todo lo que vivió y en relación con qué puede ser lo suficientemente significativo para que merezca la pena reflexionarse. En varios espacios de intercambio en los que hemos participado con estudiantes y profesores de la escuela Normal, ha sido evidente que estos estudiantes pueden realizar ejercicios de reflexión con mayor facilidad cuando se trata de hablar de lo que hacen los demás, los docentes titulares, los compañeros, los alumnos; sin embargo, cuando se trata de reflexionar la propia práctica, este ejercicio se complica, particularmente porque estamos acostumbrados a mirar hacia afuera y poco hacia el interior de cada uno de nosotros.

Esto plantea un problema importante: si la reflexión obliga a pensar detenidamente, a meditar acerca de algo, ¿de qué manera poder hacerlo, si tal como lo ha expuesto Torres (en Jackson, 2001), los maestros nos movemos más en la inmediatez, la rutina y la repetición? La respuesta a esta interrogante se convierte en el primer elemento a considerar para problematizar la práctica y las actividades específicas que ahí acontecen.

Según lo documentan estos autores, los maestros nos movemos cotidianamente por rutinas, éstas van haciendo que poco a poco todo en la práctica nos parezca obvio y natural. Las demandas que surgen todos y cada uno de los días, ya sea por la parte pedagógica,

administrativa, social o cultural, nos va marcando el ritmo de nuestra propia docencia, de este modo no es difícil involucrarse en una práctica que al paso de los días se vuelve la misma cosa; por tanto, si la pretensión es hacer de la docencia una actividad profesional que nos permita formarnos de manera permanente, habrá que comenzar a mirarla con otros ojos, lo cual supone tener otro tipo de herramientas teórico-metodológicas-técnicas y desarrollar otro tipo de competencias que también están apegadas a uno de los rasgos del perfil de egreso: *las habilidades intelectuales específicas*.

Con ellas entendemos, según se sostiene en el plan de estudios de la licenciatura, que el futuro maestro(a) habrá de desarrollar su capacidad para indagar de manera científica, planteará preguntas que lo lleven a construir conocimientos más profundos respecto a la actividad que realiza. De igual modo, tendrá que aprender a usar de otra manera la teoría, por lo que aprenderá a seleccionar información y desarrollará su capacidad de argumentar de manera verbal y escrita sus propios juicios. Este elemento nos parece de suma importancia, porque el ejercicio que se le solicita al estudiante en los últimos semestres dará cuenta de la capacidad de reflexión, argumentación, crítica y exposición de lo que acontece en la práctica profesional.

En este sentido, Frederick Erickson (1989) señala que para que el maestro investigue y transforme su propia práctica es necesario que se distancie de ella; considera, usando la metáfora del pez, que el maestro, al igual que éste, es el último en darse cuenta de que está dentro del agua, en consecuencia, si el maestro quiere reflexionar, analizar e investigar su práctica habrá de colocarle un signo de interrogación a lo que cotidianamente hace y a las explicaciones parciales que construye a partir de la experiencia docente.

Investigar la práctica: la utopía posible

De acuerdo con lo que hemos expuesto a lo largo de este informe, hay una apuesta para que la investigación de la práctica y la reflexión de la docencia se conviertan en el eje de acompañamiento que realizan los formadores en la última etapa de los estudios en la escuela Normal. Hemos mostrado que el dispositivo institucional tal como está planteado ofrece la posibilidad de generar estrategias y mecanismos específicos para que los estudiantes desarrollen de una forma diferente los rasgos del perfil de egreso. Si hacemos un recuento de las acciones que éstos realizan y de las actividades y tareas que constituyen su trabajo cotidiano, encontramos que: existe un acercamiento paulatino, gradual y sincronizado en relación con la práctica docente que lleva al estudiante a reconocer desde los contextos culturales y sociales amplios de la(s) escuela(s), hasta los aspectos más internos de la docencia, para ello se

recurre a diferentes técnicas de acopio de información, elaboran diferentes instrumentos. Sin duda alguna, información hay. ¿Cómo se puede traducir esta información en un instrumento para reflexionar, investigar y generar una explicación distinta de la docencia para producir un conocimiento nuevo acerca de ella?

Nos parece y seguimos sosteniendo que la clave está en el formador, ya sea que se le asigne la etiqueta de asesor o de tutor (desde nuestra perspectiva creemos que es más esta última), como docente formador tiene en sus manos la posibilidad de hacer otro tipo de docencia, una que se acompañe de la reflexión constante, que conduzca a la búsqueda de referentes que ayuden a comprender lo que la práctica en condiciones reales aporta, que dé la apertura a nuevos conceptos y nuevas formas de explicación.

Hacer de la investigación una herramienta básica para la formación y la práctica docente, como señalábamos anteriormente, no significa formar investigadores, entendemos que esto requiere de un proceso mucho más amplio y complejo, que tampoco se resuelve con los grados académicos de posgrado o la elaboración de los documentos recepcionales. Si acaso lo que podemos entender en este punto es que el estudiante utiliza algunos aspectos que ofrece la metodología de investigación para sistematizar y explicar lo que vive en las aulas en ese momento.

Así la investigación y la reflexión propician la pregunta y establecen los criterios y procedimientos más adecuados para la comprensión de los fenómenos, lo que viven los docentes formadores y los estudiantes habrá de llevarlos a reconsiderar la manera en que se ha sistematizado y analizado la docencia. De este modo, la tarea inicial y de mayor importancia está en el formador, la manera en que acompaña, si bien está asociada a su historia académica, condición laboral, su experiencia profesional, su actualización, capacitación y profesionalización, también lo está a las demandas y exigencias que social, cultural y económicamente se hacen para mejorar la formación de los docentes.

Los puntos de articulación y de tensión entre todos estos aspectos es lo que nos permite mantener viva la utopía: la de que el docente de la escuela Normal tiene en sus manos la formación de una mirada distinta acerca de la formación y la práctica docentes.