

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



Eduardo Mercado Cruz



Primera edición: 2013

© Eduardo Mercado Cruz
© Ediciones Díaz de Santos

Reservados todos los derechos.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Ediciones D. D. S. México
Elisa 161, Col. Nativitas, C. P. 03500
Delegación Benito Juárez, México, D. F.
jnicasio@diazdesantosexico.com
<http://www.diazdesantosexico.com.mx/>

Ediciones Díaz de Santos
C/ Albasanz 2, 28037, Madrid, España
jmdiaz@editdiazdesantos.com
<http://www.editdiazdesantos.com>

ISBN: 978-84-9969-560-0 (Díaz de Santos)

Corrección ortográfica y de estilo: Adriana Guerrero Tinoco.
Diseño de portada e interiores: Aarón González Cabrera.
Imagen de portada: "Agua" de ROMELROSAS.
Serie: Un árbol bien plantado.
Técnica: Resina acrílica/lámina de aluminio, Méx. D. F.

Fecha de edición: agosto de 2013.
Impreso y hecho en México

Agradecimientos

Muchas de las cosas que creamos los seres humanos se deben al trabajo y entendimiento colectivo más que individual, si bien es cierto que en la escritura cada uno se hace cargo de sus ideas y asume con responsabilidad la autoría, éstas no son más que el resultado de un intercambio constante de modos de pensar, hacer y decir entre personas. Comprender/nos obliga a reconocer al sujeto y su contexto, su historia, su tiempo, sus intereses, sus motivaciones, sus conocimientos, sus experiencias. *Aprender del Otro* da la oportunidad de aprender de uno mismo, esto es parte de lo que se me ha quedado grabado en este nuevo ejercicio de investigación, el cual no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de las profesoras de la licenciatura en Educación Especial de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen” de Xalapa, en el estado de Veracruz, y de algunos colegas de la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, del Estado de México, a ellos agradezco su tiempo y tolerancia, sus conocimientos y experiencia.

A mis colegas del Cuerpo Académico “Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria”, de la Escuela Normal Superior de México, con quienes he podido discutir y reflexionar en diferentes momentos este trabajo de investigación; sus aportaciones han permitido mejorarlo y valorar la pertinencia de su contenido, sobre todo ahora que se requiere mirar con otros ojos lo que se hace en la Escuela Normal y lo que puede hacer, de manera particular, el formador de docentes.

Mi agradecimiento al Departamento que coordina el Periodo Sabático, pues en el tiempo que me fue otorgado pudo concretarse esta nueva producción. Para terminar, a Maribel Ángeles C. por su apoyo moral, logístico y académico en el cuidado de revisión de estilo de esta obra; por todo ello, mis consideraciones a todos, el aprendizaje que obtuve me permite reafirmar el contenido y la idea central de este texto: la clave está en cómo Acompañamos al Otro.

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 7º y 8º 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
Acerca 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 quiera o 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

torno a este momento tan importante en el proceso. Se cuestiona, así, sobre la misma formación del formador que asesora. ¿Quién es este acompañante?, ¿qué saberes y conocimientos pone en juego en este proceso?, ¿de dónde emergen estos conocimientos y saberes?, ¿son los adecuados para realizar esta labor?, ¿a qué problemas se enfrenta en esta labor?, ¿los nuevos ajustes curriculares replantean la formación y práctica del formador?

El tema tratado es un terreno poco explorado en la investigación educativa nacional e internacional. Cierto es que se han estudiado algunos aspectos aislados de la formación inicial, pero cuando buscamos algo en torno a la formación y la práctica de los formadores el panorama se convierte en un terreno estéril en donde cualquier pregunta es importante e inédita. ¿Por qué no se ha estudiado al respecto incluso a nivel internacional? Aunque las razones son desconocidas a ciencia cierta, parece ser que entrar en este campo está vedado por la autoridad que proporciona el saber desde la óptica más tradicional. El que sabe más es *in-cuestionable* y, por tanto, *in-estudiable*. ¿Quién puede cuestionar al formador de formadores, si éste es el MAESTRO? En el antiguo sentido del término, es quien domina el oficio o aquel que sabe mucho sobre él. Investigarlo es poner en duda sus prácticas y su formación. Eduardo Mercado se atreve a cruzar esa frontera representacional sin caer en el facilismo de una actitud condenatoria o apologética del formador; más bien, intenta ser objetivo a partir de la intersubjetividad de su impronta profesional.

Esto lo lleva a buscar la descripción densa en donde se interpretan los significados y sentidos desde los mismos informantes, quienes han sido asesores del 7° y 8° semestres en las escuelas Normales en donde se realiza esta investigación. El trabajo que realiza le implica conocer versiones y realidades que aparentemente son diferentes, esto con la intención de lograr una validez de la información que le permite mayor extensión de sus hallazgos, sin embargo, a pesar de estas diferencias, lo curioso es que se encuentran muchas similitudes. De ahí que el presente trabajo permita establecer tendencias en cuanto a las prácticas que desarrollan los formadores y detrás de ello, los sentidos y significados que le otorgan a éstas. Lo anterior permite establecer guías de orientación al poder comprender el funcionamiento de la formación inicial en varios espacios educativos de México. Si bien es cierto que se debe admitir que la extensión del conocimiento emergido de esta investigación es relativo, no debemos desdeñar las implicaciones que esto puede tener en cuanto a la profundidad de los resultados obtenidos y a la posibilidad que existe de que éstos sean orientaciones que permitan comprender lo que ocurre en los espacios educativos que han sido poco analizados aun hoy en día.

Y es que en este tipo de investigación, cualitativa etnográfica, por tanto, contextual, desde donde Eduardo Mercado realiza su trabajo, los hallazgos reflejan la frase de Holmes: una mente racional puede deducir la existencia de un océano por el solo conocimiento de una gota de agua.

Los resultados de este estudio, que son gotas de agua en este océano de investigación, proyectan realidades contundentes que reflejan el estado actual de las escuelas Normales en el país. Cuestiones como que no ha existido una formación del formador de manera formal ni planificada, ni antes ni durante el proceso de inserción laboral a las escuelas Normales; que muchas veces se improvisan las funciones de acuerdo con las experiencias propias obtenidas desde sus diferentes referentes profesionales y experienciales; que existen diferentes significados en torno a lo que significa el acompañamiento, la asesoría e incluso la formación inicial, lo cual conlleva a elegir caminos que aunque parezcan similares, resultan ser distintos y con diversos resultados en muchas ocasiones. Éstos y otros resultados son analizados e interpretados desde una mirada etnográfica a partir de la cual se pretende develar la cultura que existe detrás de los formadores en el proceso de acompañamiento a los docentes en formación inicial.

En este sentido, el trabajo resulta relevante en tanto que abre la puerta a estos espacios poco analizados, pero muy criticados. En efecto, hoy en día, cuando la educación básica se encuentra cuestionada por los resultados que arroja, las escuelas Normales se han visto cuestionadas en varios sentidos: desde el más elemental y común que plantea que no se está formando un profesor competente y que sepa resolver las problemáticas de educación básica, hasta el hecho de que dentro de ellas no se realice investigación educativa de alto nivel. Conocer lo que ocurre dentro de las escuelas Normales permite comprenderlas. Comprender conlleva una actitud distinta a la condenatoria. Es necesario asomarse a las realidades y escuchar a los actores que conviven en ellas para poder realizar propuestas pertinentes. Las Normales sólo podrán encontrar caminos viables para adecuarse a las necesidades que el sistema requiere cuando los diseñadores escuchen las voces y vivan las realidades de quienes ahí realizan su labor cotidiana. En este punto radica la importancia del presente texto: es una ventana a esa realidad muy criticada, pero poco conocida.

INÉS LOZANO ANDRADE

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo como propósito central analizar las prácticas y procesos de asesoría que realizan los formadores de docentes en los dos últimos semestres de la formación inicial en la escuela Normal. Nos centramos en develar la manera en que los saberes, experiencia, conocimientos y conjunto de disposiciones se entretajan y se convierten en un referente básico para el acompañamiento que éstos realizan con los estudiantes que le son asignados.

De este modo, reconocimos que la asesoría, en la práctica, se convierte en un trabajo de tutoría que atiende en varias direcciones, momentos, niveles y etapas del proceso de formación. Ya sea como gestor para el ingreso a las escuelas de práctica, como negociador de espacios con los docentes titulares de las escuelas de educación básica, como consejero, como instructor, como mentor, o bien, como colega experimentado, el formador, en esta última etapa, desarrolla una función que trasciende en mucho la responsabilidad que la propuesta curricular le asigna. De ahí que lo que este estudio va mostrando son las diferentes fases y momentos del acompañamiento y pone de relieve lo que los formadores usan de su “caja de herramientas” (experiencias, conocimientos, valores, actitudes, disposiciones, creencias) para dar respuesta a las exigencias del trabajo que realizan.

Al inicio nos preguntamos:

¿Cómo, desde dónde y a partir de qué referentes los formadores de docentes realizan el acompañamiento con los futuros maestros y a la vez de qué manera éste contribuye al desarrollo de los rasgos del perfil deseable y el enfoque propuesto en los planes y programas de estudio de la educación normal, particularmente los que se vinculan con la reflexión, el análisis, la intervención e interpretación de la práctica docente?

¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrentan los formadores de docentes en el proceso de acompañamiento y asesoría con sus estudiantes normalistas y cómo es que los resuelven?

¿De qué manera los cambios de orientación en los enfoques curriculares, tanto de la educación básica como de la escuela Normal, están reorientando la formación de los formadores y de los estudiantes normalistas?

De acuerdo con estas preguntas, los objetivos centrales de este proceso de investigación fueron:

- ◆ Describir, analizar e interpretar los procesos y prácticas de acompañamiento teórico, pedagógico y metodológico que realizan los formadores de docentes con los estudiantes de la escuela Normal, así como las estrategias que emplean para atender los problemas cotidianos tanto de la escuela Normal como en las escuelas de práctica.
- ◆ Identificar los cambios y/o modificaciones discursivas y prácticas de los formadores en el contexto de la reforma educativa, así como el acercamiento a los nuevos enfoques o modelos de enseñanza-aprendizaje.

Con base en el trabajo de investigación realizado, hoy podemos señalar que el proceso de acompañamiento es complejo y en cierta medida contradictorio; como se podrá apreciar en el contenido, los formadores de docentes utilizan diferentes saberes y conocimientos que están asociados también a distintos modos de entender la formación inicial. Como formadores es difícil despojarse de la visión prescriptiva y predictiva de la docencia, asumir la teoría y el diseño de planificación de clase como el instrumento infalible ante la realidad. Esto genera un cierto tipo de conflicto con los estudiantes que reconocen, al igual que ellos, que “una cosa es lo que se planea y otra lo que pasa en el aula de clase”.

Mostrar los puntos de tensión, conflicto y armonía nos permitió también reconstruir la noción de práctica y formación docente y, por tanto, como lo expusimos al inicio, reconsiderar de manera profunda el tipo de función y responsabilidad que se le asigna al asesor/tutor de 7º y 8º semestres en la licenciatura. Ampliar la mirada también condujo a reconocer el contexto en el que está inserta la formación inicial de los futuros docentes. Sabemos hoy día que en casi todos los niveles de educación básica, media superior y superior, está presente un movimiento reformista que pretende dar respuesta a los desfases y magros resultados de nuestros sistemas educativos. De este modo, nos parece necesario repensar, desde otra perspectiva, si la respuesta a todos los problemas sea reformar. Lo que nos muestra la literatura y la propia experiencia de investigación es que no existe una correspondencia directa entre reformar y mejorar los niveles de desempeño académico de los profesores y el rendimiento de los estudiantes.

Los hallazgos y particularmente los ejercicios de análisis e interpretación realizados nos han permitido ir sosteniendo algunas de las ideas hasta ahora expuestas. Cada una de ellas se detalla en el contenido de los cinco capítulos que componen el informe de investigación.

El capítulo 1 centra su atención en la construcción del objeto de estudio, problematiza las prácticas y procesos de formación inicial y coloca al sujeto de nuestra investigación: el asesor/tutor de 7º y 8º semestres. Arribamos a la construcción de preguntas y detallamos el tipo de acercamiento metodológico, aspecto que nos parece fundamental porque nos inscribimos en una línea de investigación etnográfica que no es descriptiva, sino simbólica-interpretativa. Ello nos permitió reconocer que en los procesos de interacción entre formadores y estudiantes, formadores y formadores, formadores e instituciones, se pone en juego algo más que la simple acción, son interacciones subjetivas cargadas de sentido y significado. Por tanto, no es lo que se hace y dice, sino lo que esa acción y ese discurso significan y representan para los involucrados en la trama de significados. Tratamos de construir descripciones densas a la manera de Geertz y Bertely y realizamos un ejercicio interpretativo de segundo orden o de manera profunda, tal como lo señala Thompson.

En el capítulo 2 tomamos como eje de discusión y articulación la formación de docentes en el contexto de Reforma Educativa; se hizo un ejercicio de análisis e interpretación que recupera tanto la política educativa, la teoría sobre las reformas educativas y, sobre todo, las experiencias y exigencias que se derivan para la formación de los futuros docentes. Pusimos en el centro las tensiones, los problemas y las condiciones que vive el formador para dar respuesta a una exigencia que, la mayoría de las veces, llega del exterior. Nos preguntamos si este tipo de formación y práctica docente responde o no a las demandas del sistema educativo. Lo que pudimos evidenciar es el punto de conflicto entre aquello que se quiere mejorar porque así lo determina la política educativa y aquello que en las instituciones se alcanza a concretar en la práctica de los docentes.

El capítulo 3 documenta los saberes, conocimientos y experiencias de los formadores de docentes, a partir de la premisa de que éstos son los responsables del acompañamiento en el cierre de una propuesta institucional de formación para la docencia, develamos qué tipo de “caja de herramientas” posee el formador y cómo las pone a disposición del estudiante para reflexionar, analizar, comprender e interpretar su práctica y formación para la docencia. Este apartado va mostrando, además, la manera en que estos conocimientos, saberes, experiencias, valores, tradiciones, se articulan y conforman un tipo de discurso acerca de la docencia, uno que requiere ser pensado desde diferentes lugares y que requiere de un instrumental metodológico para desestructurarlo. Así, dimos cabida aquí a la sistematización de experiencias docentes como una vía para documentar el propio hacer del docente, exponemos que es una vía importante si lo que se requiere es re-pensar lo que el maestro sabe, conoce, experimenta, valora y cree de la docencia.

El capítulo 4 aborda los problemas, retos y posibilidades del acompañamiento de los formadores en la escuela Normal. Resaltamos los problemas de orden general y los específicos. En los primeros se va dando cuenta de cómo es que aparecen a partir de las recomendaciones que tanto el titular como el formador realizan a los estudiantes, de la misma manera llevamos esos problemas a la propia docencia del formador y el maestro titular toda vez que hemos encontrado que éstos se extienden hacia ellos y que no son privativos de los docentes noveles. Destacamos en este punto el discurso prescriptivo y normativo de la docencia. Reconocemos que los problemas se hacen presentes en la medida en que quien observa la práctica los considera conflictivos. De ahí que lo que para uno es disciplina, para otro no lo es. En los específicos abordamos los procesos de relación interinstitucional, de negociación entre el formador y el profesor titular, mostramos las múltiples tareas que el formador realiza para dar solución a problemas que van desde el orden de concepciones básicas acerca de los enfoques, diseño de planificaciones, hasta aquellos que tienen que ver con las relaciones interpersonales subjetivas. Cerramos con los retos y posibilidades. Partimos de la idea de que cada problema que se presenta se convierte en un reto y en una posibilidad distinta de acompañamiento, en ella vuelven a estar presentes las experiencias, saberes, valores y conocimientos de los formadores, con esa “caja de herramientas” asumen su tarea y dan orientación a su trabajo y al de sus estudiantes.

El capítulo 5 hace una apuesta a voltear la mirada hacia la docencia reflexiva y a la investigación de la práctica en tanto que la consideramos como una posibilidad diferente de acompañamiento en los procesos de formación inicial. Reconocemos que esta propuesta requiere de un *plus* en la formación del formador, en tanto que no se trata sólo de tener experiencia y un cierto tipo de saber disciplinario, se requiere de un tipo de formación en investigación que permita convertir a la práctica docente en un objeto de estudio. Esta idea se funda, además, en el hecho de que en el proceso de acompañamiento, una de las fases implica la asesoría puntual en la elaboración del documento recepcional. Enseñar a reflexionar, a sistematizar la experiencia, a analizar, a argumentar teóricamente, a diseñar propuestas de intervención, a interpretar sus resultados e incluso generar un tipo de conocimiento de la práctica docente, nos parece una tarea necesaria y fundamental, si es que consideramos que los docentes formadores y en general las escuelas Normales pueden responder a la exigencia de ser instituciones de educación superior, si esto es así, la investigación y generación de conocimientos, así como su difusión, tendrán que ocupar un lugar central al igual que la docencia.

CAPÍTULO 1

CONSTRUYENDO UN OBJETO DE ESTUDIO

A poco más de 10 años de la puesta en marcha de la reforma a los planes y programas de estudio en las escuelas Normales, las distintas estrategias que en el orden de lo político, administrativo, económico y pedagógico se han implementado, abren un abanico importante de temas que requieren ser tratados por la vía de la investigación. Si bien los procesos de financiamiento federal (Promin, ahora PEFEN) han contribuido a resolver una buena parte de los problemas infraestructurales y hasta cierto punto académicos en estas instituciones, no han sido suficientes para remover y reconfigurar las prácticas de los formadores de docentes.

Como tema de estudio, los procesos y prácticas profesionales de los *formadores de formadores* han sido poco tratados desde el ámbito de la investigación en general y de la escuela Normal en particular. De acuerdo con los hallazgos de dos investigaciones previas (Mercado, 2007, 2009), y en correspondencia con otros estudios como el de Arredondo (2007), Jiménez y Perales (2007), Czarny (2003), Aguerrondo (2003), podemos señalar que las reformas emprendidas en educación Normal poco han modificado las formas de pensar y de hacer de los formadores; a partir de la idea de que *es lo mismo, pero con otro nombre*, es constante la reticencia a cambiar de fondo la práctica docente que éstos realizan. En ese mismo sentido, los cursos promovidos desde el interior de las escuelas resultan insuficientes para re-pensar la docencia del formador y en extensión la del futuro docente, en el mejor de los casos, se convierten en un pretexto para prescribir lo que debería ser y no lo que es en realidad. De ahí que el formador constantemente envíe un mensaje al estudiante de la escuela Normal: “hagan lo que digo, no lo que hago”, como lo refiere Hernández (2004). Justo este punto es el que permite voltear la mirada hacia el formador de docentes. Entendemos que éste se constituye en una pieza clave del proceso de formación y de la reforma educativa, de ahí se reconoce que muchos de ellos se debaten entre lo que deberían estar logrando y lo que logran realmente con sus estudiantes.

Así, el acompañamiento que realizan con los estudiantes en la escuela Normal los lleva también a reflexionar entre lo que pueden dar y no para la formación y la práctica docente. Una maestra señalaba: “nadie da lo que no tiene”. Si el acompañamiento es ir al lado de... o estar cerca de, entonces tendremos que preguntarnos qué tanto es posible este acompañamiento en un contexto educativo que no sólo es complejo en sí mismo, sino que hoy se encuentra en un proceso amplio de reforma, de cambio curricular y de enfoques de enseñanza-aprendizaje desde la educación básica hasta la escuela Normal.

El propósito central de este capítulo es dar cuenta de la construcción del objeto de estudio, las preguntas que guiaron el proceso de investigación, los objetivos y particularmente el procedimiento metodológico e interpretativo que permitió construir una descripción densa de los procesos y prácticas que se tejen alrededor del acompañamiento que realizan los formadores de docentes en la escuela Normal durante los últimos dos semestres de la licenciatura.

La formación inicial en la escuela Normal: elementos para problematizar la práctica docente de los formadores de 7° y 8° semestres

En el marco de la propuesta de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, los últimos semestres están reservados para tres actividades fundamentales: las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, el seminario de análisis del trabajo docente y la elaboración del documento recepcional. A partir de éstas, el proceso de formación seguido por los estudiantes en la escuela Normal, busca que los futuros profesores articulen los contenidos curriculares desarrollados en los cursos y seminarios, las experiencias que la práctica docente ha dejado en ellos y las propuestas de mejora, innovación o perfeccionamiento de la docencia.

Estas actividades, aunque diferentes en su finalidad, comparten un eje en común, se trata de colocar en el centro las experiencias acumuladas por los estudiantes durante sus prácticas docentes. En este sentido, la inmersión que realiza el estudiante normalista para “ensayar”, “recrear”, “proponer” y “operar” formas diferentes de ejercer la docencia, bajo la tutela del maestro titular de las escuelas de práctica y de los maestros de las escuelas Normales —quienes fungen como asesores—, pone de relieve la necesidad de considerar a la *práctica en condiciones reales*, como un espacio de formación y de reflexión acerca de la docencia; de la misma manera, da la pauta para reconocer los límites y los alcances de las actividades planificadas desde la escuela Normal.

El ejercicio sistemático de análisis y reflexión de la docencia se convierte en el punto de enlace entre lo que se prescribe desde la escuela Normal y las experiencias que los estudiantes acumulan en las escuelas de educación básica, de ahí se desprende el proceso de acompañamiento que los maestros de estas instituciones (como asesores) desarrollan en el transcurso de los dos últimos semestres de la licenciatura. Entendemos que el trabajo que realizan estos profesores se multiplica y se diversifica, pues como lo ha mostrado Mercado (2007a), el asesor tiene que atender desde los asuntos técnico-administrativos, pasando por los técnico-pedagógicos, hasta los que están centrados en el dominio de la disciplina, de los contenidos escolares, el apoyo en la detección de un problema educativo vinculado a la práctica del estudiante, así como la elaboración del documento recepcional.

En cierto modo, la tarea parece sencilla, acompañar y asesorar a los estudiantes no implicaría más que estar al pendiente de los requerimientos que surjan en el transcurso de esta última etapa de la formación. Sin embargo, así como se diversifican y multiplican las actividades, en ese mismo orden se incrementan los problemas para los implicados en el proceso. Al detenerse a considerar las finalidades de cada una de estas actividades podemos darnos cuenta de las implicaciones que, en el ámbito de la formación, la docencia y la producción de conocimiento tiene cada una de ellas.

Una formación centrada en el saber hacer conduce a reconsiderar los planteamientos que sostienen los rasgos del perfil de egreso para las diferentes licenciaturas, particularmente los que se vinculan con habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación y competencias didácticas. En este sentido, tal como se expone en los planes y programas, cada egresado deberá, en el caso de las habilidades intelectuales específicas:

Poseer alta capacidad de comprensión del material escrito, tener el hábito de la lectura, valorando críticamente lo que lee al relacionarlo con la realidad, en especial su práctica educativa. Es capaz de expresar sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar. Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. Es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y resolver problemas. Tiene disposición y capacidades propias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa. Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional (SEP, 1999: 10).

Como puede observarse, los procesos de formación inicial requieren de algo más que *saber hacer*, es entendible que la aspiración de ubicar a la práctica docente en el eje central de la profesión del magisterio mantiene la expectativa de hacer de ella la actividad que articule y amalgame los conocimientos teórico-metodológicos y didácticos adquiridos durante el proceso de escolarización, con las experiencias que brinda la docencia en condiciones reales de trabajo.

En este sentido, suponemos que las actividades escolarizadas¹ habrán de ofrecer al estudiante las herramientas necesarias para conocer con profundidad su propia práctica, generar y producir conocimiento a través de la reflexión constante de la relación teórico-práctica; es decir, una especie de *praxis* (Sánchez, 2001), donde el ejercicio consciente y reflexivo de la acción permita transformar la realidad social.

Uno de los primeros puntos a considerar a partir de la idea anterior es que la práctica no es algo que exista por sí mismo, no es independiente del sujeto y no está al margen de su realidad social. Lo anterior permite considerar, tal y como lo ha planteado Carr (1990), *que la práctica es social, histórica y políticamente construida y, por tanto, ésta no puede entenderse más que interpretativa y críticamente*. De acuerdo con esta afirmación, entendemos que las acciones, así como las actividades que conforman prácticas, se realizan de acuerdo con la intencionalidad del sujeto, del sistema escolar, social, cultural y político, así como de los diferentes actores que coinciden en tiempo y espacio.

De este modo, a pesar de que existe una propuesta de formación inicial racionalmente pensada, regulada y normada académicamente a través de los planes y programas de estudio, lo que se conoce, sabe y aprende de la práctica docente es más el resultado de la interpretación que hace el sujeto de la realidad y exigencia educativa que vive, que la normalización de tal actividad.

En este proceso, la relación teoría-práctica se define no sólo por la diferencia conceptual de una y otra, sino más bien por las diferentes formas en que se materializa su relación, en virtud de lo anterior, coincidimos en el argumento de Carr (1990: 31), de que no pueden separarse, pues “es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido (como prácticas de cierta clase), y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia histórica, social y material. La teoría no consiste solamente en palabras y la práctica no es sólo mudo comportamiento; la teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno del otro”.

¹ De acuerdo con los planes y programas de estudios de las diferentes licenciaturas en Educación, las actividades escolarizadas son cursos básicos que se requieren para la especialidad, ahí podemos encontrar, por ejemplo: Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, Estrategias para el Estudio de la Comunicación I, Problemas y Políticas de la Educación Básica, la Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II, Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía I y II, además de los de Introducción a la Enseñanza de la Especialidad.

Se entiende que tal proceso no es sencillo y sin conflicto, lo que se ha escrito respecto a transformar la propia práctica y aprender de ella ha llevado a reconocer que no se puede cambiar por obligación o simple deseo (Crahay, 1998; Czarny, 2003; Arnaut, 2004; Mercado, 2007); que llevar al docente a reflexionar sobre su propia práctica, ya sea antes, durante y posterior a su realización (Schön, 1983; Zeichner y Liston, 1996; Perrenoud, 2004; Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005), se traduce en una aspiración que se configura como un discurso cuyo alcance sólo opera, en la mayoría de los casos, como demagogia institucional.

De este modo, la intención de trascender el saber hacer, como saber técnico-instrumental, nos ha llevado a revisar y documentar las prácticas de asesoría y acompañamiento que desarrollan los maestros formadores en la escuela Normal, consideramos al igual que Jiménez y Perales (2007), que *los aprendices de maestros*, y los maestros en ejercicio, se enfrentan a una serie de prácticas, saberes, culturas, conocimientos y experiencias que operan como una camisa de fuerza que limita el conocimiento profundo de su práctica y de sí mismo como profesional de la enseñanza.

Este es el argumento central que nos permitió pensar en la viabilidad de la investigación y en el aporte para el campo/objeto de conocimiento. Mucho se ha escrito acerca de la práctica docente, de las reformas educativas, de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, de la lectura y escritura, entre otros aspectos, cuando se arriba a las conclusiones, en particular las que derivan en propuestas de intervención, se llega al punto de que una buena parte de los resultados educativos se modificarían de manera sustantiva si los maestros realizaran de otra manera su docencia, si tuvieran más herramientas de análisis e investigación, si no los invadiera la rutina escolar, si no desviarán su objetivo, que es educar.

Lo que se puede aprender de esto es que se requiere tener, además de una sólida formación académica, una serie de disposiciones y estructuras de pensamiento (a la manera de *habitus*) que nos conduzcan a ser más reflexivos en la docencia, para pensarla siempre en contexto; sin embargo, eso no se logra con buenas intenciones, se requiere de un formador de docentes que en lugar de prescribir lo que debería pasar en la práctica, la analice, la reflexione, la investigue y dialogue críticamente con ella en compañía de sus estudiantes. Retomando un planteamiento de Turner con respecto al ritual, podemos decir que las normales pueden ser, en esta perspectiva, un *buen semillero para el cambio*.

De manera concreta, los formadores de docentes en las escuelas Normales, particularmente los de 7° y 8° semestres, tienen ante sí el reto de acompañar y asesorar a los futuros profesores en el conocimiento, reflexión y transformación de la práctica docente. Las evidencias derivadas de los acercamientos sistemáticos a las escuelas Normales ha permitido reconocer que existe, en este proceso de acompañamiento, una serie de problemas que se concretan en las distintas dimensiones de la formación. En la dimensión teórico-metodológica, son variados los problemas que los maestros formadores enfrentan, sobre todo porque

se concentran en tres tareas específicas: la de organizar las jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo (la planificación, elaboración de materiales, orientaciones didácticas, realizar observaciones, entre otras), la de discusión específica de textos y los ejercicios de análisis del trabajo docente (que ayuden a seguir comprendiendo o resolviendo los “problemas” de la práctica docente de los estudiantes) y la asesoría en temas elegidos por los estudiantes para la elaboración del documento recepcional.

Es entendible que esta dimensión abarque una buena parte del trabajo que realiza el asesor durante el 7° y 8° semestres de la formación inicial, de ahí que algunas interrogantes se desprendan al respecto: ¿en qué condiciones y con qué referentes los asesores realizan los procesos de acompañamiento con los futuros maestros?

A través de distintos momentos del acercamiento al campo de investigación de formación docente, han sido reiterativos, además, los comentarios de formadores y de estudiantes respecto a las condiciones laborales, profesionales y trayectoria académica que poseen los docentes de la escuela Normal, ya sea que se trate de un docente de tiempo completo, si se conoce el nivel educativo para el cual se está formando o si se dominan los contenidos teórico-metodológicos y didácticos de la enseñanza y del área de conocimiento. El punto es que el trabajo de asesoría está reclamando un conjunto de competencias académicas, de habilidades intelectuales y científicas, así como disposiciones y actitudes reflexivas que le sirvan de soporte para un acompañamiento más apegado a la docencia reflexiva que dé respuesta a un sistema educativo que se encuentra en constante cambio y ahora en proceso de reforma.

Nadie puede dar lo que no tiene, sin embargo, a pesar de que esta aseveración existe, los maestros formadores tratan de responder a los diferentes retos que la práctica docente les plantea en los procesos de formación en los que están insertos. ¿Cómo es que viven los maestros formadores este proceso?, ¿cómo es que estos ejercicios de acompañamiento y asesoría les permiten poner en juego los conocimientos y saberes acumulados a lo largo de su trayectoria profesional?

En la práctica, es al maestro formador a quien se responsabiliza de la formación de los futuros maestros, lo que éstos conozcan, aprendan, valoren y reconstruyan respecto a la profesión es también el resultado del trabajo que realizan los primeros con los segundos y viceversa. El reto de hoy es que el futuro maestro desarrolle habilidades, competencias y destrezas que fortalezcan su identidad profesional y su sensibilidad frente a los diferentes contextos en donde se desarrolle la práctica docente. De la misma forma se impone, con tiempos administrativos, la elaboración de un documento en el que se sinteticen tales habilidades, conocimientos, saberes y destrezas de los futuros maestros, dicho documento habrá de servir, además, como una evidencia concreta de la manera en que el estudiante pudo mejorar y transformar su propia práctica docente.

Es evidente que durante los dos últimos semestres de la licenciatura en Educación las actividades que realizan los estudiantes y los maestros asesores se diversifican, en la medida en que se aproxima la estancia prolongada de los futuros maestros en las escuelas de educación básica, habrán de organizar y planificar las acciones y estrategias para recabar información de la práctica, diseñar actividades específicas para el desarrollo de contenidos escolares determinados por los maestros titulares, así como elaborar propuestas concretas, en el orden de lo didáctico-pedagógico, para alcanzar los objetivos en cada una de sus intervenciones pedagógicas. Es aquí donde las preguntas planteadas con anterioridad cobran importancia; si el trabajo que realizan en vinculación maestros-asesores y estudiantes tiene que llevarlos a producir un cierto nivel de explicación y comprensión de la práctica, vale la pena exponer la pregunta central y las subsidiarias que han guiado este proceso de investigación:

¿Cómo y a partir de qué referentes los formadores de docentes realizan el acompañamiento con los futuros maestros y a la vez de qué manera éste contribuye al desarrollo de los rasgos del perfil deseable y el enfoque propuesto en los planes y programas de estudio de la educación Normal, particularmente los que se vinculan con la reflexión, el análisis, la intervención e interpretación de la práctica docente?

Preguntas subsidiarias

¿Cuáles son los problemas más comunes que enfrentan los formadores de docentes en el proceso de acompañamiento y asesoría con sus estudiantes normalistas y cómo es que los resuelven?

¿De qué manera los cambios de orientación en los enfoques curriculares, tanto de la educación básica como de la escuela Normal, están reorientando la formación de los formadores y de los estudiantes normalistas?

De acuerdo con estas preguntas, los objetivos centrales de este proceso de investigación fueron:

- ◆ Describir, analizar e interpretar los procesos y prácticas de acompañamiento teórico, pedagógico y metodológico que realizan los formadores de docentes con los estudiantes de la escuela Normal, así como las estrategias que emplean para atender los problemas cotidianos tanto de la escuela Normal como en las escuelas de práctica.
- ◆ Identificar los cambios y/o modificaciones discursivos y prácticos de los formadores en el contexto de la reforma educativa, así como el acercamiento a los nuevos enfoques o modelos de enseñanza-aprendizaje.

El acercamiento a los formadores, sus discursos y sus prácticas: nota metodológica

El tipo de acercamiento que propusimos para dar cuenta de los procesos y prácticas de acompañamiento que realizan los formadores de docentes en las escuelas Normales nos condujo a construir un diseño que combina diferentes estrategias y técnicas de recolección de información con perspectivas metodológicas y epistémicas en y a partir de las cuales asumimos una posición con respecto al tema de estudio.

En primer lugar vale la pena mencionar que este proyecto de investigación se inserta, siguiendo el planteamiento de Mardones y Ursúa, en la tradición aristotélica, ello significa que nos interesan las acciones, el sentido y el significado que sostiene el actuar de los sujetos; entendemos que la explicación y comprensión del mundo ha de ser producto de la interpretación que en lo individual y lo colectivo hacemos tomando como referente el contexto histórico, social, económico e ideológico en que vivimos.

Realizar investigación desde esta postura, nos conduce a entender y comprender la trama de relaciones que construyen los sujetos al relacionarse entre ellos mismos, para sí y con su mundo. Esto se traduce en lo siguiente: los formadores de la escuela Normal elaboran explicaciones de la práctica y de su docencia con base en los referentes que poseen a partir de su historia personal y profesional. Dicho de otro modo, reconocemos que los formadores tienen y son portadores de una biografía incanjeable, como sostiene Giménez (2005), su historia personal, escolar, profesional, de grupos de pertenencia le ha permitido conformar un conjunto de conocimientos con los cuales respaldan sus decisiones y sus modos de actuar.

De esta manera, resulta pertinente recuperar el planteamiento de Weber en relación con la acción y sentido; entendemos, al igual que este autor, que cada una de estas acciones siempre se da con arreglo a determinados fines (considerando los tipos ideales), de ahí que haya resultado necesario comprender qué es lo que le da sentido a la acción y cómo es que desde el lugar que ocupan los sujetos, es posible encontrar algunos elementos que nos permitan evidenciar los diferentes modos en que los sujetos se relacionan e insertan en el mundo social.

Es inevitable señalar que esta posición y perspectiva de hacer investigación generó algunos retos en el orden de lo metodológico, en primer lugar porque *seguimos una línea de investigación de corte cualitativo/interpretativa con un enfoque etnográfico, mismo que descansa en los aportes de la antropología simbólica de Geertz*, recurrimos a ella y a sus principios teóricos para realizar *descripciones densas*. Con este principio nos acercamos a

los escenarios para descifrar y trazar las redes de interacción social y cultural de los sujetos —los formadores de docentes.

En tanto se trata de develar la forma en que se estructura la cultura de los diferentes grupos, resultó necesario establecer genealogías, encontrar las redes que sostienen y regulan la construcción simbólica de los entramados culturales a partir de los cuales se constituye el *ethos* y la cosmovisión individual/colectiva, en este caso particular de los formadores de docentes. Así, consideramos posible dar cuenta de la manera en que éstos interpretan, dan sentido y significado a sus acciones individuales y colectivas como acompañantes, como asesores, como formadores.

Nos situamos, además, como intérpretes de segundo orden. Desde los planteamientos de Geertz, Thompson y Bertely, se expone que son los seres humanos en su vida cotidiana quienes interpretan de primera mano el mundo en que viven, se lo explican y lo comprenden a través del conjunto de conocimientos, experiencias, saberes, valores, tradiciones, rituales, formas de vida, entre otros, que le son dadas tanto por los grupos de pertenencia o las que se ha procurado por sí mismo. Así, cada uno de ellos aprende las pautas de comportamiento aceptadas y toleradas, las formas de organización, los valores, las maneras de interactuar; Berger y Luckman se refieren a ella como la socialización primaria y secundaria. Justo de este modo, quienes vivimos y habitamos este mundo nos vamos apropiando de los códigos, los gestos, los discursos, las frases, los ritmos y demás aspectos que son necesarios para crear y reproducirnos social, económica, cultural, biológica y emocionalmente.

En este sentido, como intérprete de segundo orden, nos propusimos reconstruir esas tramas de relación entre sentido y significado de la acción. Acercarse para comprender y posteriormente explicar permite trascender el plano deductivo en que se mueven regularmente la ciencia y la investigación. En tanto que las personas no son objetos y sus acciones y conductas no son variables hipotéticas que se modifiquen o cambien según la aplicación de un factor externo, quien realiza un acercamiento con esta postura se obliga a usar los discursos y las acciones en forma de datos.

Si partimos de esta idea, reconoceremos que los formadores de docentes tienen percepciones y opiniones iguales y diferentes de la misma cosa o del mismo aspecto, eso nos ha permitido mirar lo complejo del discurso y las acciones, así como las permanentes contradicciones y conflictos que éstas generan.

Como se puede observar, la afiliación hacia una postura cualitativa-interpretativa requiere entender que de lo que se trata es de hurgar y escudriñar sobre y acerca del sentido de las acciones, de las palabras y los gestos simbólicos.