



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN**

**LA DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA  
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS: UN ANÁLISIS  
DE SU EXPERIENCIA A PARTIR DE SU PRÁCTICA**

**T E S I S**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**OMAR ISAÍ SÁNCHEZ SANTANA**

**TUTORA:**

**DRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR**

**UNAM –FES ARAGÓN**

**COMITÉ TUTOR:**

**DRA. FABIOLA HERNÁNDEZ AGUIRRE**

**UNAM –FES ARAGÓN**

**DR. RAMIRO DANIEL MACÍAS ORTÍZ**

**UNAM –FES ARAGÓN**

**DRA. NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ SERRANO**

**UNAM – CRIM**

**DRA. MARCELA GÓMEZ SOLLANO**

**UNAM – FFyL**

**Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, Enero 2023**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

La realización de esta obra fue gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así mismo, a toda la sociedad de mi querido país (México), pues gracias a su gente de lucha y de trabajo es posible la sustentación de mi entrañable Universidad Nacional Autónoma de México de quien agradecido estoy a través de la Coordinación de Posgrado en Pedagogía y de todos los miembros del H. Comité Académico el haberme dado la oportunidad de ingresar al Doctorado y ser privilegiado al contar con un lugar para realizar mis estudios en mi amada Facultad de Estudios Superiores Aragón. En este tenor doy las gracias a las autoridades de la División de Posgrado en la FES Aragón, así como personal administrativo que allí labora. Este espacio dedicado con mi gran cariño, amor, afecto, admiración y el respeto a todos los miembros del comité tutor quienes confiaron en mí: la Dra. María del Socorro Oropeza Amador (mi mentora y formadora, quien me ha guiado, encauzado y revivido en todos los sentidos en este trayecto desde que ingresé al posgrado en el año 2015 en la Maestría y hasta el término de esta obra en 2022 del Doctorad, gracias a ella estoy aquí), la Dra Fabiola Hernández Aguirre (quien me ha orientado y acompañado en este tiempo – espacio de encuentro con los sentidos y significados del ser actor educativo para la teorización del contexto desde una perspectiva crítica socio – educativa), al Dr. Ramiro Daniel Macías Ortiz (por guiarme por sendas de justicia, verdad, prudencia y fortaleza al impulsarme a continuar y no encallar en abismos epistemológicos para coadyuvar a la comprensión del problema y el objeto), a la Dra. Norma Georgiana Gutiérrez Serrano (por conducirme bajo los principios de rigor metodológico, fomentando en mí una perspectiva bajo la pedagogía crítica con base en el método narrativo para la interpretación de los actores) y la Dra. Marcela Gómez Sollano (quien con sus atinadas observaciones me ha conminado a consolidar aspectos teórico – conceptuales que permitieron identificar desfases e incompatibilidades para fortalecer el análisis). Esta tesis también fue posible gracias al creador, quien me ha bendecido con una familia y que en los momentos más difíciles él me acompañó en mi corazón y en mis acciones. Quiero abrir este espacio para agradecer a mi madre Genoveva Santana López y a mi padre Carlos Arturo Sánchez Aguilar por darme la vida, la educación y formación, por haberme dado cariño y afecto, a ustedes les pido perdón por mi mal carácter y malos tratos, por mi carácter resentido durante muchos años, sobre todo en los años 20's y que al pasar del tiempo la experiencialidad y la flexibilidad me ha posibilitado deconstruirme como persona y como hijo con ustedes, les amo con todo mi corazón, gracias mamá, gracias papá, y doy gracias a dios que

me ha concedido el tenerles de vuelta por un tiempo más después de dos contagios de COVID por el que ustedes pasaron el 08 de septiembre de 2021 y el 03 de Agosto de 2022, gracias por estar conmigo. A mi hermano Carlos Israel Sánchez Santana por ser mi segundo padre, por apoyarme desde niño, por ser el soporte de mí y el de mi familia durante años posteriores que gracias a él fueron venideros, gracias a Dios por salvarle del terrible cáncer en 2006, después de ello el creador le bendijo con una hermosa familia: Manuela Maza Ayala, Zyanya Melissa Sánchez Maza y Mixtli Israel Sánchez Maza a quienes adoro con el alma. No podía dejar de agradecerle a quien ha sido mi compañero y que dios me ha concedido tenerlo por un tiempo más después de dos periodos fuertes de su enfermedad, la primera vez en Noviembre de 2021 y la segunda en Agosto de 2022, gracias mi querido “Chiky” por este trayecto y ser mi copiloto durante los viajes a las 03:00am, gracias por ser la compañía también de mis padres. Paxkatkatsini kinpuskat Minerva Hernández Gómez: whua min tapaxkin statkma chu kinlikstakni. A los actores estrella de esta investigación, por compartir su voz y sus relatos para la realización de ésta. Cómo desearía que supieran que esta obra se las dedico con todo mi cariño.....

<sup>1</sup> *El señor es mi pastor; nada me faltará.*

<sup>2</sup> *En lugares de delicados pastos me hará descansar;*

*Junto a aguas de reposo me pastoreará.*

<sup>3</sup> *Confortará mi alma;*

*Me guiará por sendas de justicia por amor de su nombre.*

<sup>4</sup> *Aunque ande en valle de sombra de muerte,*

*No temeré mal alguno, porque tú estarás conmigo;*

*Tu vara y tu cayado me infundirán aliento.*

<sup>5</sup> *Aderezas mesa delante de mí en presencia de mis angustiadores;*

*Unges mi cabeza con aceite; mi copa está rebosando.*

<sup>6</sup> *Ciertamente el bien y la misericordia me seguirán todos los días de mi vida,*

*Y en la casa del señor moraré por largos días.*

*(Salmo 23: 1-6)*

#### EN MEMORIA DE:

**N O É G O N Z Á L E Z V E G A**

(Tte. Técnico Especialista en Mantenimiento de Aviación 10ma Generación EMTEFA)

*Que tu espíritu de entereza y fortaleza, de compromiso y tenacidad, de entrega y responsabilidad, de honorabilidad y lealtad viva dentro de mí, te fuiste un 22 de Abril de 2022, pero tu espíritu vivirá para siempre en mí. Con todo cariño a ti y para la familia González Vega.*

**D A N I E L T A D E O A C O O R T Í Z**

*Quien me enseñó que la amistad es un lazo pedagógico entretelado por la experiencia que se siente y se vive, y que éste es perdurable hasta que se cumple la máxima formativa; mi mejor amigo, te fuiste un 10 de Agosto de 2021, pero tu amistad incondicional vivirá en mí por siempre.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 1. CONSTRUCTO DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA: ANTECEDENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Y EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	8
1.1 Del surgimiento de la investigación .....	8
1.2 Antecedentes: De la tesis de maestría al actual problema .....	9
1.2.1 Líneas abiertas de tesis de maestría: Hacia una construcción de la problemática actual .....	16
1.3 Implicaciones iniciales para teorizar la línea: <i>didáctica y enseñanza</i> en relación con la formación docente .....	21
1.4 El surgimiento de la situación problemática en la BENM .....	32
1.5 La relación: Didáctica – formación docente – enseñanza y el problema de investigación .....	44
1.6 La relación: Planeación Educativa – Didáctica en la formación docente.....	47
1.7 Ejes problematizadores: .....	55
1.7.1 Descontextualización entre planes de formación docente y práctica: .....	55
1.7.2 El docente en formación como actor invisibilizado del curriculum oficial.....	59
1.7.3 Reducción de la didáctica a una planeación .....	70
1.8 Objeto de estudio y Problema de investigación .....	75
1.9 Pregunta de investigación.....	75
1.10 Supuesto .....	75
1.11 Objetivo General y Particulares .....	76
<b>CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS INTRODUCTORIO</b> .....	79
2.1 Estado del Arte: Aportes, aproximaciones y vacíos. Una antesala para abordar el objeto de estudio y el problema de investigación.....	79
2.1.1 Prácticas educativas ( <i>en la formación docente</i> ) .....	81
2.1.2 Competencias del formador ( <i>y la dinámica institucional</i> ) .....	82
2.1.3 Modelos de formación docente ( <i>para una didáctica</i> ) .....	85
2.2 Trayecto formativo: ¿Cómo y por qué? un constructo que posibilita el análisis de la formación docente y su didáctica desde su práctica .....	91
2.2.1 Preámbulo: Los trayectos del Plan de estudios 2012 de la (LEP) .....	102

2.3 La discusión sobre las competencias docentes: elementos iniciales para la crítica.....	108
2.4 Los Organismos Internacionales y su relación con la educación .....	114
2.5 Del panorama internacional al local: La formación docente en la Ciudad de México.....	121
<b>CAPÍTULO 3. LAS REFORMAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: TENSIONES PREVIAS AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN EL ACTUAL PRESENTE .....</b>	<b>137</b>
3.1 Normalísimo en México: Introducción frente a las reformas .....	137
3.1.1 La Reforma a la Educación Normal de 1984: la <i>in/tensión</i> profesionalizante para el docente en formación .....	140
3.2 Análisis reflexivo del saber frente a la formación docente: proximidades iniciales .....	151
3.2.1 La Reforma a la Educación Normal de 1997: el <i>practicum</i> y el vínculo de saberes en el proceso de formación docente .....	172
<b>CAPÍTULO 4: EL MÉTODO NARRATIVO: DESDE SU POSICIONAMIENTO A SU CONSTRUCCIÓN .....</b>	<b>199</b>
4.1 Planteamientos de la Narrativa y su comprensión.....	199
4.1.1 Precisiones sobre la construcción social del conocimiento.....	201
4.1.2 La mal llamada “recolección de datos”: Constructo epistémico de información:.....	203
4.1.3 Desafíos del método narrativo:.....	206
4.1.4 La narrativa y sus alcances más allá de las ciencias sociales: Estado del Arte sobre el método narrativo en investigación educativa .....	208
4.1.5 Reflexiones preliminares acerca del método Narrativo:.....	216
4.2 La narrativa como eje para la investigación de la experiencia formativa.....	218
4.2.1 Particularidades de la narrativa en la indagación sobre lo educativo .....	219
4.2.2 La narrativa como exploración interna de los objetos de estudio.....	222
4.2.3 Reflexiones sobre el método .....	225
4.3 El comienzo y desarrollo de la investigación .....	226
4.3.1 Elaboración del <i>Capítulo 1</i> : (constructo de la situación problemática: antecedentes para la construcción del contexto problematizador y el problema de investigación).....	228
4.3.2 Tejido del <i>Capítulo 2</i> : (la formación docente en México: elementos para un análisis introductorio).....	230
4.3.3 Preparación del <i>Capítulo 3</i> : (las reformas curriculares en la formación docente: tensiones previas al análisis de la práctica en el actual presente) .....	232
4.3.4 Curtido del Capítulo 5 y 6: (para dar respuesta a la pregunta) .....	234

<b>CAPÍTULO 5: ¿CÓMO SE TEJE LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN? DE LA DICOTOMIA: SABER/ES Y DIDÁCTICA(S)</b> .....	238
5.1 Experiencia didáctica docente: de sus vivencias a la interpretación de su acción didáctica .....	238
5.1.1 Incertidumbre y mal/ <i>estar/es</i> docentes <i>hacia</i> la construcción de saber/ <i>es para</i> el accionar didáctico .....	239
5.1.2 Experiencialidad <i>desde</i> las dificultad/ <i>es durante</i> el manejo de situación/ <i>es</i> didácticas .....	258
5.2 Fracturas y fisuras de la formación docente: hacia una comprensión de sus saber/ <i>es para</i> intervención .....	283
5.2.1 Deficiencias <i>en</i> la formación docente: .....	284
5.2.2 Insuficiencias <i>para</i> la formación docente:.....	286
5.2.3 Ausencias <i>desde</i> la formación docente:.....	291
 <b>CAPÍTULO 6. HALLAZGOS RESULTANTES DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	299
6.1 Acerca de: cómo se teje la <i>experiencia</i> dentro de la Formación docente. ....	299
6.2 Acerca de: qué <i>saber/es</i> construyen los docentes en formación <i>en</i> su práctica.....	301
6.3 Acerca de: cuál/ <i>es didáctica(s)</i> conforman los docentes en formación <i>para</i> su práctica. ....	307
 <b>APROXIMACIONES FINALES</b> .....	314
Reflexiones sobre: EXPERIENCIA DOCENTES .....	314
Introspecciones sobre: SABER/ <i>ES</i> DOCENTES .....	316
Consideraciones sobre: DIDACTICA( <i>S</i> ) DOCENTES .....	319
 <b>ANEXOS</b> .....	323
 <b>BILIOGRAFÍA:</b> .....	335

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación es un ejercicio para la construcción epistémica del saber pedagógico que, a través de la narrativa permitió como investigador ir en búsqueda del encuentro, reconocimiento y acercamiento con el otro, (los docentes en formación). Aquí se abordan aspectos de carácter teórico, teorético y de teorización respecto a nuestro objeto de estudio que nos ocupa, el cual refiere en analizar la experiencia de los docentes en formación inicial de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con la finalidad de conocer cómo se construye y se conforma su didáctica a partir de sus prácticas de enseñanza que desarrollan en las escuelas.

Por tanto la investigación sitúa el problema de investigación en: la reducción de la práctica de los docentes en formación inicial de la BENM con la entrega de una planeación desde los intereses institucionales tanto de la escuela donde desarrollan su práctica de enseñanza como de la institución formadora, es en este cumplimiento de objetivos institucionales donde se descoloca y se desvincula la intención de una planeación didáctica reflexiva para la enseñanza, así como en razón de un ejercicio a través del cual se asume la didáctica como un espacio disciplinar para diseñar una ruta de construcción metodológica y de saberes para su intervención.

El problema se sitúa en la BENM por ser la institución formadora con mayor historia y antigüedad en México, además de que, en mi tesis de maestría los vacíos que quedaron al aire apuntaron a mirar la formación docente, así mi paso en la Supervisión de Zona Escolar 107 en Azcapotzalco, tuve contacto con los docentes en formación que llegaban a prestar sus prácticas a alguna de las escuelas que pertenecen a dicha zona, por lo que al verles por las aulas y pasillos llamó mi atención el cómo diseñaban la ejecución de su práctica, sobre todo, porque en su totalidad provenían de la BENM al igual que sus docentes de acompañamiento.

De tal suerte que, a la par que se construye el contexto problematizador, lo anterior da lugar a plantear la pregunta central que guía la presente investigación: *¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?* y ésta se ciñe como parte de un proceso de recuperación de la experiencia a partir de los relatos de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM. Con ello la investigación se planteó como objetivo: analizar la experiencia de los docentes en formación inicial de la BENM como elemento fundamental para comprender su práctica de enseñanza a partir de la cual interpretar la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s); no omitiendo



mencionar que particularmente la investigación propuso basar lo anterior en dos sentidos: Interpretar qué *saber(es)* construyen los docentes en formación *en* su práctica e Interpretar cuál(es) *didáctica(s)* conforman los docentes en formación *para* su práctica.

Para tales efectos esta investigación desarrolla seis (6) apartados cuyo propósito es dar atención al objeto y al problema, así como la pregunta de investigación conforme a la construcción de la metodología, cada capítulo aborda fases específicas de la obra, por lo que a grosso modo cada apartado aborda lo siguiente: Capítulo 1, se abordan los antecedentes y el surgimiento de la construcción del *problema* de investigación, aquí se pondrá adentrar al objeto de estudio y el devenir de *problemática* de la investigación en relación con la didáctica y la formación docente, en este apartado se encontrará la introducción para comprender de dónde surge el problema desde la BENM, aquí se establecen los ejes problematizadores y por tanto la aparición de las primeras voces que dan vida a la investigación: la de los docentes en formación.

Posteriormente el capítulo 2 establece la *problematización* que a diferencia del capítulo anterior, éste aborda el panorama educativo desde su contexto internacional al institucional y propiamente comienza el abordaje de la formación normal en México, en particular, con el que se vive en la Ciudad de México en el nivel primaria, siendo que también se establece el estado del arte a fin de dar un panorama amplio respecto a las investigaciones que son predecesoras respecto al tema, se adopta un posicionamiento al respecto de las llamadas “competencias docentes”, logrando el comienzo de un contradiscurso que se edifica desde la pedagogía crítica gracias a las primeras voces de la experiencia docente enmarcadas en el capítulo anterior.

Posteriormente el capítulo 3 constituye un análisis del devenir socio-pedagógico de carácter histórico de cómo ha sido el transitar de las reformas de primera, segunda y tercera generación de la educación normal hasta la actualidad, este breve análisis posibilita comprender la formación normal en el actual presente, este apartado refleja los resquicios que ayudarán a comprender la tendencia crítica tanto de la formación docente, las competencias y el discurso oficializado sobre la práctica para el análisis el cual se sitúa en el capítulo 5. El capítulo 4 aborda la construcción del método narrativo, su estructura y proceder durante la cocina de la investigación. El capítulo 5 encierra la respuesta a nuestra pregunta de investigación que plantea dos ejes que de suma importancia englobarán tanto didáctica(s) como saber/es y finalmente el Capítulo 6 contendrá los hallazgos resultantes, en ambos capítulos será fundamental dejarse seducir por la narrativa que es resultado de los relatos compartidos por los docentes en formación.

# CAPÍTULO 1. CONSTRUCTO DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA: ANTECEDENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Y EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1 Del surgimiento de la investigación

Antes de comenzar, me es preciso comentar que, en este primer momento se enunciará grosso modo el surgimiento de la investigación, no obstante, advierto que, en el desarrollo del capítulo de metodología se narrará amplia y onerosamente dicho surgimiento y su continuidad hasta la conformación de la investigación en su totalidad, pero aquí, efectos de contextualizar, se brinda el acercamiento inicial para la construcción del objeto de investigación.

Por tanto, para abordar el presente constructo primeramente me es necesario mencionar cuáles son mis implicaciones dentro de la investigación, de dónde surge el interés, de ello desprende el constructo del proceso de problematización del cual parte esta investigación y es ineludible para comprender y referir: cómo surge el interés, la motivación, la necesidad de investigar y escuchar al otro. Comentan Skliar & Larrosa (2009) que el otro refiere a una consecuencia ligada a la experiencia, a lo que acontece en mí, en aquello y en aquel que no soy yo, es así que: “*eso* que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro” (p.89).

Entonces, si entendemos por *otro* como aquel actor educativo o pedagógico cuyo proceso formativo merece ser relatado y narrado estaríamos frente una construcción desde el saber de la experiencia como comenta Domingo (2013), y es que, si bien es cierto, cuando se revisa el estado del arte los trabajos de investigación muchas de las veces se centran más en la obtención de resultados para fundamentar una teoría, contrastar o refutar una concepción teórica o conceptual.

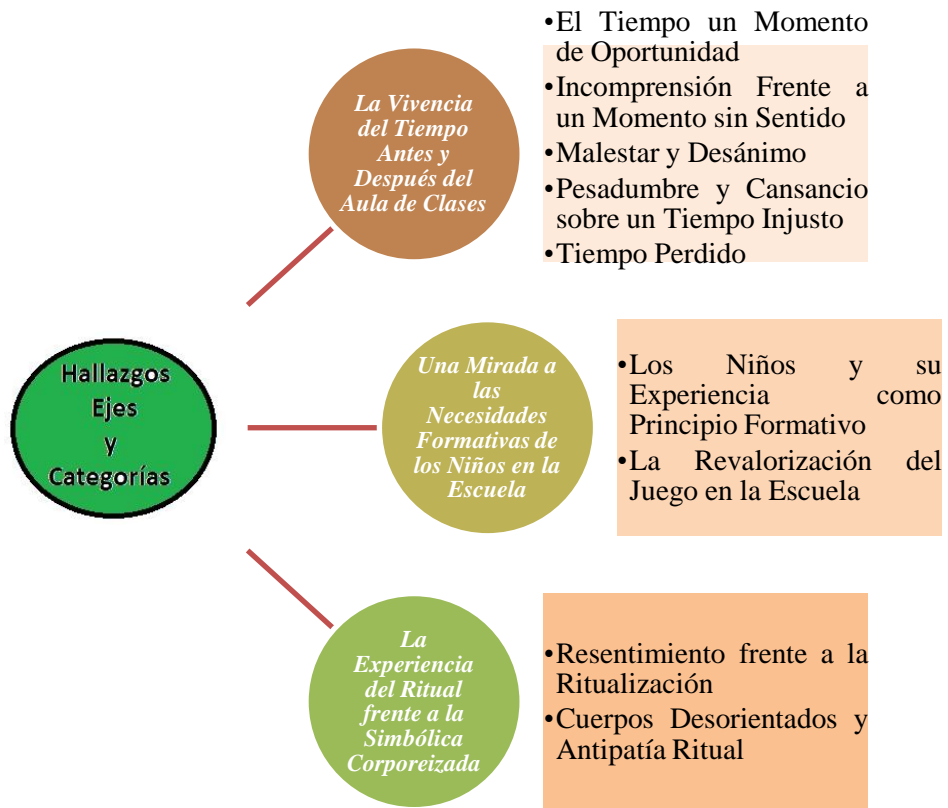
Al contrario de lo anterior, la investigación que se centra en escuchar al otro mientras éste relata su vivencia y experiencia formativa enriquece la propia metodología narrativa al campo de la educación y del saber pedagógico, como aquel que busca conocer, comprender, interpretar, analizar y dar voz a la experiencia del otro. Pues bien, lo anterior tiene sus primeros indicios cuando al término de mi tesis de maestría titulada “*Experiencia Formativa de los niños en primaria frente a las prácticas educativas de control*” (situada en el sistema educativo público–federal, en dicha tesis sostengo que: los procesos formativos de los niños(as) en la escuela y en su

rol de estudiantes guardan una estrecha relación de poder frente a las prácticas que ejercen los docentes. En dicho trabajo de investigación plantea como objeto el analizar la experiencia de los niños de primaria frente a las prácticas educativas, donde el control analizado a la luz desde la propuesta de Foucault, (1992) se asume como parte de la cultura escolar (Pérez, 2000). Todo lo anterior al sostener como eje fundamental que la escuela es un espacio lleno de vivencias no contadas, no narradas, que conllevan a un espacio susceptible de ser transformado mediante las consideraciones de los niños, niños(as) quienes intervienen proactivamente mediante su reflexión y la construcción de una resistencia formativa frente a las prácticas de control del cuerpo.

### 1.2 Antecedentes: De la tesis de maestría al actual problema

En ese momento durante la maestría mi interés se centra en investigar: ¿Cómo viven los niños las prácticas educativas de control en la escuela primaria desde su experiencia formativa? Y que, finalmente, desprende *ejes y categorías* de análisis, (Ver figura 1).

**Figura 1: HALLAZGOS, EJES Y CATEGORÍAS DE LA TESIS DE MAESTRÍA**



Fuente: Elaboración propia

Pues bien, antes de continuar *quiero explicar a profundidad en qué consisten estos tres grandes ejes y a si mismo las nueve categorías (teóricas, de interpretación y de análisis) que se construyen resultado del análisis que arroja la tesis de maestría*; todo esto a fin de que se cuente con un referente próximo que permita sustentar tanto el punto de partida de la construcción actual de esta nueva investigación en el doctorado dando respuesta a la pregunta: ¿De dónde partimos y cómo surge el interés, la motivación, la necesidad de investigar y escuchar al otro? y coadyuve a la comprensión de la conformación del objeto actual.

- **La Vivencia del Tiempo Antes y Después del Aula de Clases:** Es la más extensa en cuanto a categorías, aquí se pretende analizar las maneras en cómo los niños viven el control dentro de la escuela como parte de su proceso formativo en diferentes momentos durante su estancia en el espacio escolar, espacio que si bien es cierto no solo está comprendido por muros y salones, sino que es un espacio compartido y creado por las relaciones de encuentro entre los actores que en ella convergen.

En este caso, se analizan las voces de los niños a partir de las formas en que ellos viven el control como (un mecanismo de sujeción, subordinación, disciplina y obediencia como acción proceso y resultado), aborda, como bien se comenta, diferentes momentos durante la estancia de los niños en los cuales tiene lugar las llamadas “formaciones” de la entrada, receso y salida, en donde para el docente sean momentos para disciplinar al cuerpo y controlar las acciones.

Sin embargo, para los niños estos momentos se viven opuestamente a toda armonía agradable que genere el encuentro, la movilidad de saberes tanto de docentes como de estudiantes y la producción de conocimiento valorando el tiempo en actividades de aprendizaje acorde a los intereses de los niños como lo establece el Plan de Estudios SEP, 2011, de este modo, las categorías construidas en este eje son las siguientes:

- **El Tiempo un Momento de Oportunidad:** En esta categoría se aborda la importancia que tiene el tiempo para los niños como un momento para platicar entre ellos, socializar, convivir, construir y compartir experiencias, aquí las

formaciones son obstáculo que impide invertir su tiempo con base en su necesidad de interactuar con los otros, sus amigos, sus compañeros.

- **Incomprensión Frente a un Momento sin Sentido:** Esta categoría permite vislumbrar la posición de los niños que tienen respecto a los momentos de las formaciones, las cuales, a partir del análisis de su posicionamiento, las formaciones no tienen “*razón de ser*” más allá de la disciplina (alineación, silencio y movimientos corporales instruidos), para los niños no existe un objetivo, un “*para qué*” estar parado soportando el clima pero también la prácticas llenas de un *sin un sentido*, sentido el cual los ellos comienzan a lanzar propuestas sobre la utilidad de dicho momento donde reflexionan sobre las prácticas.
- **Malestar y Desánimo:** Esta categoría recupera la experiencia de los niños frente a las formaciones en donde permite analizar estos momentos como momentos de *incomodidad*, de *tedio*, práctica cargada de prohibiciones que generan malestar en los ellos, en donde no se recupera realmente el papel de la escuela como espacio de creación, del fomento por el interés y curiosidad por aprender; la escuela, se vuelve por el contrario, un espacio de “*aguante*” que hay que *soportar* y *sobrellevar*, resignando toda posibilidad de socialidad, de encuentro formativo.
- **Pesadumbre y Cansancio sobre un Tiempo Injusto:** Ésta parte del fundamento inicial que expresa el Acuerdo 592, SEP 2011, donde dice que la escuela se concibe como un espacio de oportunidades para los niños y como un ambiente agradable. Se parte de este discurso para permitir analizar los procesos realmente formativos de los niños frente a las rutinas cotidianamente habitadas en la escuela, estas prácticas se viven como procesos formativos de *inconformidad*, *enojo*, *disgusto*, permeados de *irritabilidad*, *azoro*, *agotamiento* en tiempos que no revitalizan el cuerpo ni generan el interés y la motivación de los niños.
- **Tiempo Perdido:** En principio esta categoría se erige bajo lo establecido en el Plan de Estudios, SEP (2011) donde manifiesta que la labor educativa es “contribuir a la

formación del ciudadano crítico, creativo, valorando su entorno en su dimensión nacional y global” (p.24). En este sentido al hablar de un tiempo perdido se vincula la importancia que tiene el espacio escolar para los niños dentro de las prácticas de socialidad. Aquí sostengo que las mismas rutinas, trivializan no solo la acción si no la propia formación de los niños, una formación *insípida*, que no le genera nada más allá del *hastío*, la *monotonía* y *extenuación*.

- ***Una Mirada a las Necesidades Formativas de los Niños en la Escuela:*** Aquí se emprende un análisis sobre la importancia que tiene el estudio de los niños como punto nodal “que es partida y llegada del quehacer pedagógico” en palabras de Narodowski (1994). En dicho quehacer tiene lugar la revalorización de los sucesos escolares que viven los niños trascienden al plano de reivindicación que tienen las emociones en el plano de las prácticas educativas de control, puesto que de estas prácticas surge una antesala a las emociones como configuradas de identidad formativa de los niños que nos lleva a reflexionar sobre el ¿para qué educar? y del ¿por qué la escuela se convierte en un dispositivo eficaz de estandarización de identidades sublevadas?

Pues los niños (los niños que fantasean y desean) son objeto de poder dentro del mecanismo escolar Narodowski (1994) pero también son objeto de conocimiento desde el mirar pedagógico que emprende una búsqueda en el campo educativo sobre la reivindicación de los niños en torno a sus concepciones (Alzate, 2003).

Por ello este eje está dedicado desde el saber pedagógico como un saber sobre el otro y su experiencia Larrosa, (2006), por ello el sujeto de la formación *se sugiere no sea solamente* el sujeto del aprendizaje (por lo menos si entendemos aprendizaje en un sentido cognitivo), ni el sujeto de la educación (por lo menos si entendemos educación como algo que tiene que ver con el saber), *visto desde la práctica educativa en la cultura escolar como apropiación de contenidos, como un saber “hacer” una fila bien derechita, un ejercicio o actividad, seguir una instrucción, sino que este sujeto de la formación es el sujeto de la experiencia.*

En este sentido, se plantea el análisis como una mirada pertinente sobre el saber de los niños, no solamente en el sentido de experiencia llano y simple, sino también desde una dimensión de la experiencia donde verse el conocimiento producido por los actores, donde se retoma la importancia de las prácticas educativas como generadoras de saber socializado.

Por ello y parafraseando a Freire (2003) dice que: “*no existen tales prácticas educativas, prácticas escolares, prácticas docentes, prácticas de enseñanza, prácticas formativas que estén fuera de la experiencia del conocer a lo que técnicamente llamamos: experiencia gnoseológica; que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí*” (p.43), las cursivas son mías.

Siendo así, las categorías construidas para la elaboración de este eje de análisis se conforman desde el enfoque socio – cultural, en este tenor se recurre a los aportes de la psicología evolutiva, en este sentido, los que abordan el desarrollo socio-cognitivo de los niños, así como la socialización por medio de las significaciones del lenguaje en la construcción del conocimiento y redes de aprendizaje (Vygotsky, 1979); de tal suerte que los ejes construidos tienen como elemento principal abordar a los niños quedando constituidos de la siguiente manera:

- **Los Niños y su Experiencia Escolar como Principio Formativo:** El presente eje traza un puente que permite interpretar la vida de los niños en la primaria desde su particularidad pedagógica no solamente como el papel de sujetos que aprenden, siguen indicaciones, instrucciones, se controlan, sino como niños que convergen en un dimensión de la cultura escolar desde su experiencia, la cual es narrada no solo como un malestar, disgusto.
- **La Revalorización del Juego en la Escuela:** En dicho eje se plantea la importancia que tiene el *juego*, lo *lúdico* y lo *recreativo* para los niños dentro del espacio y tiempo escolar, sino también la relevancia que torna la reflexión sobre la valoración de la experiencia educativa de los niños como una antesala que

permite no solo la teorización sobre ellos dentro de la escuela sino su reivindicación como constructor de saberes no legitimados.

- ***La Experiencia del Ritual frente a la Simbólica Corporeizada***: Este eje aborda la experiencia formativa de los niños frente a las prácticas ritualizadas llevadas a cabo durante las ceremonias cívicas (ordinarias y especiales) donde es posible analizar una puesta en escena de diversos dispositivos formativos como lo son:

La rigidez, la instigación, incitación, hostigamiento como modos de vivenciar las prácticas y que encuentran desde el posicionamiento de la violencia simbólica una manera de posible interpretación de la experiencia formativa de los niños.

Para la construcción teórica y categorial se partió de dos perspectivas fundamentales: la primera de ellas es justamente abordar al ritual lejos de toda epistemología de valor religioso, pues frecuentemente se alude a la idea de que un ritual implica un sentido religioso; sin embargo los rituales implican una interpretación de los símbolos que permean el saber *hacer* dese lo cultural (McLaren, 1995).

Pero en cierto modo aquí se abordan iconografías y símbolos (patrios) donde el ritual responde a una visión de lo cívico, del respeto que salvaguarda la identidad que da soberanía nacional (la bandera, el himno nacional, el escudo) para lo cual hay que permanecer con toda solemnidad pero no se aleja de la relación con lo simbólico.

En este tenor, se parte de la idea que comenta McLaren (1995) en la cual manifiesta que: “los rituales no son normas abstractas y ordenamientos que deben ser realizados aparte de los roles individuales y las relaciones de la vida diaria” (p.44), por el contrario son construcciones sociales y culturalmente aceptadas, más aun cuando éstas se *con/forman* desde lo escolar.



La melodía de “la ritualización habitual” cambia a “disonancias no tan agradables” para los niños, esto producto del análisis y la construcción de significados a partir de los símbolos y el puente de la experiencia de los niños en el “momento cívico” cruza por abruptos cimientos “formativos” donde al incurrir en una “anormalidad” durante la ceremonia son evidenciados, señalados, exhibidos frente a los otros (sus demás compañeros).

Por ello, para la realización de este eje se trazaron dos categorías que coadyuvaron al análisis una aborda la forma en que se construye el ritual y otra donde solo es reproducido sin sentido pedagógico:

- **Resentimiento frente a la Ritualización:** Aquí se habla de que las ceremonias se viven como una afrenta y agravio que incomoda y genera en los niños zozobra y albergan entre los niños sensaciones de rencor pero no hacia al docente, sino al acto en sí de las ceremonias, donde se desvía la acción pedagógica del fomento al respeto de los símbolos patrios y se subleva toda posibilidad de comprender ¿Por qué los Lunes tienen que ser así? sin una acción que realmente incentivara el interés entre los niños más allá del rigor corpóreo.

**Cuerpos Desorientados y Antipatía Ritual:** Este eje nos permite orientar el lente pedagógico hacia el análisis de los modos en que las prácticas educativas de control en la escuela se convierten en un punto de reflexión obligada para el docente. Donde a través de retomar las voces de los niños donde se pone de manifiesto que el niños viven contrario a un formación del ser nacional y ciudadano que valore los símbolos patrios como parte de su identidad, se vive por el contrario una formación de desacuerdo, diferencia, discrepancia, oposición, enojo, molestia, inconformidad que nos lleva a repensar la tarea educativa través de una pedagogía de la otredad y alteridad que busque romper con paradigmas de sistematicidad anquilosados existentes en la práctica educativa.

### **1.2.1 Líneas abiertas de tesis de maestría: Hacia una construcción de la problemática actual**

Todo lo anterior es fundamental señalar, ya que trajo consigo *vacíos*; es decir, dejó líneas de investigación abiertas que, por la temporalidad ya no pudieron ser abordadas, agotadas e incluso tal vez ya no se lograron vislumbrar, es aquí donde mi interés surge al releer a detenimiento aquellas líneas que quedaron abiertas siendo éstas las siguientes:

- **Educación para el manejo de emociones**

- Esta línea aborda las necesidades formativas de los estudiantes quienes en los diferentes momentos del tiempo y la jornada escolar experimentan frustración, ansiedad o apatía que partiendo del supuesto pueden deberse a factores tales como: el encierro, el control excesivo, disciplina corporal, falta de orientación o presiones en los procesos instruccionales, que, en casos puede desencadenar violencia al interior de los centros educativos.
  - Si bien es cierto que lo referente al desarrollo de habilidades socioemocionales está encaminado desde el plan de estudios anterior 2011 y más reciente con las modificaciones al nuevo modelo 2016 y actualmente el de la nueva escuela mexicana 2018 no deja de estar relacionado con el manejo de situaciones y el aprendizaje socioemocional.
    - El aprendizaje sobre las emociones surge como necesidad primordial en la vida cotidiana de las escuelas que, a manera de acotación es más evidente ante la actual contingencia derivada del SARS-COVID19 y donde los modelos de educación a distancia generan en los estudiantes situaciones de inestabilidad socioemocional, así como durante el proceso de reinserción y readaptación escolar para el regreso a clases presenciales

- Categorías: inteligencia emocional, autorregulación, Tipos y formas de ejercer disciplina, Representaciones sociales de la violencia escolar, El mal/*estar* en la escuela.

- **Métodos y técnicas para mejorar el aprendizaje**

- Esta línea aborda la necesidad formativa de carácter profesionalizante para los docentes en servicio a fin de que durante la práctica se cuente con una sistematización concreta de las técnicas y acciones metodológicas por parte de quien conduce el grupo para coadyuvar a los estudiantes a alcanzar los logros de aprendizaje esperado o deseado, no sin antes realizar detalladamente un recorrido histórico por los modelos de aprendizaje que a lo largo del tiempo se han ido modificando a razón de las necesidades formativas actuales.

- Lo anterior se parte del supuesto de que, al realizar una deconstrucción de los paradigmas de enseñanza y de las teorías pedagógicas, se puede llevar a cabo una contrastación preliminar de los estilos y ritmos de aprendizaje que imperan en las actuales condiciones del panorama educativo del nuevo siglo, así como de una serie de construcciones metodológicas que posibiliten comprender e interpretar cómo se construyen éstas desde la práctica reflexiva.

- En este tenor, se considera que, tomando en cuenta un análisis exhaustivo del currículo oficial se vislumbren formas de generar una reflexión sobre cuáles son los factores que influyen en la condiciones de la cultura escolar la obtención del logro de aprendizajes y que se atribuyen a la propia práctica del docente.

- Categorías: Práctica docente, práctica educativa, modelos de aprendizaje basado en problemas, metacognición y modelos de apropiación semántica, objetividad, subjetividad e intersubjetividad de procesos cognitivos.

- **Didáctica y enseñanza**

- Esta línea aborda la necesidad formativa para los docentes: tanto en servicio como los de formación inicial, ya que en inicio los estudiantes que manifiestan el hartazgo, el azoro, el sin sentido de las actividades o las prácticas, el propio malestar que provoca el encierro dentro de la escuela se debe no solo a un manejo de las emociones para tener habilidades que posibiliten la tolerancia a la frustración, sino que salta la consigna de que, el problema es sumario y en cadena, por lo que una cosa conlleva a la otra, puesto que es inevitable el encierro pero la situación es cómo se vive se las prácticas de enseñanza son rutinarias, se convierten en rituales semanales y donde la escuela se convierte en un espacio de aguante tanto para docentes como para estudiantes.

- Se parte del supuesto de que el docente egresado de las escuelas normales en su formación inicial recibe durante su trayecto toda la experiencia directa con las aulas y el entorno escolar, teniendo así un justo balance entre la teoría la práctica, y es debido a que éste se encuentra insertado a la práctica directa con las escuelas durante su formación a diferencia de los egresados universitarios de las áreas de formación o afines quienes carecen del vínculo cercano a la práctica in situ; es decir, el docente normalista se forma en la práctica misma y al poseer una didáctica o didácticas específicas que solo se pueden comprender a la luz de la tradición normalista pareciera ser que al insertarse como docentes en servicio lo anterior se vuelve nulo y cae en las prácticas anquilosadas carentes de un rigor para la enseñanza situada.

- Siendo así, para efectos de comprender e interpretar cómo se construyen las didácticas de los docentes implica mirar y contrastar a detalle ya sea para los docentes en servicio o los docentes en formación inicial lo siguiente al realizar un ejercicio en retrospectiva: *cómo es que son formados a la luz del **currículo oficial, vivido y oculto**; es decir, previamente implica relatar su experiencia durante su trayecto de*

*formación en la normal, cómo es la relación con sus maestros, sus jornadas de práctica, qué sentido le dan ellos a su intervención en las aulas como docentes en formación inicial, qué significado para ellos adquiere el ser docente a través del relato de su propia experiencia, y en caso de que ya estén en servicio adicionalmente dar testimonio de su trayectoria profesional, porque de allí **la didáctica y la enseñanza puede ser entendida desde una perspectiva analítica como una forma de construcción** más no a nivel de simple ejecución o de carácter descriptivo y prescriptivo como recetario para desarrollar una clase, la didáctica se convierte en un campo de conocimiento del saber pedagógico para la investigación.*

- Categorías: Formación docente, trayecto formativo, didáctica, currículo, prácticas de la enseñanza, significados del ser docente.

- **Metodologías para la evaluación**

- Esta línea aborda las necesidades formativas en su carácter de especialidad para el docente en servicio, debido a que una de las problemáticas durante la práctica docente es la carencia de una sistematización con rigor epistémico – pedagógico para evaluar los aprendizajes y los saberes de los estudiantes, siendo los conocimientos y competencias elementos no evaluables, sino circundantes y necesarios para poder realizar los procesos anteriores. En este sentido, se asume como problema incluso también desde la formación inicial, ya que existen pocos elementos para su análisis porque hasta el plan 2018 surge la asignatura “planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje”, sin embargo son varias las entidades formadoras de docentes que en consejo académico optaron por no implementar dicho plan mismo que hasta el momento se ha implementado mediante pilotaje y la propia Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) antes Dirección General de

Educación Superior para profesionales de la Educación (DGESPE) ha tenido a bien autorizar de manera oficial ambos, tanto el plan 2012 y 2018.

- Se parte del supuesto de que el estudio de los enfoques y métodos de evaluación van más allá de las técnicas, sino que implican una revisión exhaustiva de las condiciones de la cultura escolar, en este tenor, tanto el contexto interno como las condiciones sociales, económicas y geográficas del contexto externo impactan de manera decisiva en la ejecución del currículo oficial.

- Por ello es necesario realizar un análisis con detenimiento de la cultura escolar que impera de manera específica en contextos situados, así también conlleva a interpretar los modos de significación de la evaluación por parte de los docentes, pues éste se considera es construido y subjetivo con base en la experiencia docente y trayectoria profesional.

- Categorías: Prácticas de evaluación, Metodologías de evaluación para nivel básico, cultura escolar, significaciones docentes y construcciones identitarias de evaluación

- **Formación profesional para la vida en las escuelas**

- Esta línea aborda la necesidad de formación profesionalizante para el docente en servicio y para el docente en formación. Es un problema que vislumbra necesidades específicas de para la práctica educativa en las escuelas, y pareciera ser aún muy amplia, porque en esta línea se engloban todas las anteriores, dado que, la vida cotidiana en las escuelas se asumen problemáticas que van desde: gestión, administración, resolución de conflictos y paz, saberes pedagógicos para la práctica de enseñanza, de evaluación, de aprendizaje, didáctica, etc. No obstante, guarda una estrecha relación porque los estudiantes de nivel básico y en este caso de primaria,

demandan de los docentes saberes, actitudes y aptitudes que, al pasar del tiempo dentro de la práctica se transforman o se reproducen, o se perfeccionan en sentido pedagógico analítico o en sentido acrítico.

- Se parte del supuesto de que no existe como tal una formación específica que prepare, profesionalice o especialice al docente para la vida en las escuelas, dado que, cada centro educativo tiene particularidades propias de su cultura, que lo hacen único, pero también construyen lazos identitarios desde una cultura institucional.
  
- Sin embargo, con lo anterior vislumbro que existen problemáticas circundantes que pudiesen focalizar el campo a la investigación sobre temáticas específicas, muchas de ellas de carácter profesionalizante pero que también formarían parte del campo de investigación tales como:
  - Prácticas que favorecen la inclusión en el aula y en la escuela
  - Construcción de acuerdos de convivencia sana y pacífica
  - Reflexiones y estrategias entre docentes para prevenir la violencia y el acoso escolar
  - Estudios de caso sobre el Maltrato infantil y la escuela.
  - Análisis situacionales que favorecen la reflexión para solución de conflictos escolares

### **1.3 Implicaciones iniciales para teorizar la línea: *didáctica y enseñanza* en relación con la formación docente**

Y es aquí cuando al revisar todas las líneas de investigación que dejó abierta la tesis de maestría y que en algún momento me interesé por la relación estrechamente pedagógicas entre éstas me cuestiono: ¿Qué relación guardan las líneas de investigación abiertas de la tesis de maestría con la presente investigación?, pues bien, realizado este breve encuadre podremos dar cuenta que una de líneas que queda abierta y llama mi interés es la que refiere a: *Didáctica y enseñanza*.

¿Pero por qué en específico esta línea y alguna de las otras mencionadas? Lo anterior obedece a las categorías que en su momento se construyen gracias a las voces que los niños(as) de la escuela primaria, es por tanto que, categorías como: *tedio*, *hartazgo*, *poca motivación* o *claridad* en las indicaciones para las *actividades en la escuela*, incluso de *un sin sentido*.

Es así que, con todo lo anterior antes mencionado, dichas categorías construidas en la tesis de maestría se tornan visibles y adquieren relevancia en la **práctica de enseñanza** y desde luego en el vínculo que guarda con la **didáctica**, vista ésta última como *un campo de análisis amplio y rigurosamente pedagógico*, de *discusión sobre los modelos de formación*, las *construcciones sociales y antropológicas* sobre la *cosmovisión* y *cosmogonía* de *qué o a quienes* se pretende *formar en la escuela (del imaginario social de hombre y de mujer)*, más allá de métodos y técnicas dirigidas al diseño instruccional.

Es por ello que toma relevancia la *didáctica* y *enseñanza*, pero la pregunta ahora es: *¿por qué la didáctica y la enseñanza en su relación con la formación docente?* Porque en la formación docente se encuentra implícita una de las partes nodales del ser docente y es indudablemente la relación que se guarda con la didáctica. Pongamos un ejemplo: cuando alguien ha decidido ser un piloto de rally, de automovilismo deportivo que se corre en rutas de calle y caminos cotidianos en eventos sistemáticamente y oficialmente organizados, dicho sujeto en acto libre y si cuenta con las condiciones contextuales decide formarse para ello, para ser piloto, porque una de sus máximas motivaciones y primicia es el “gusto por la condición al límite”.

Entonces, hablamos de que la **formación** tiene *motivaciones*, guarda una estrecha relación con el *deleite*, la *satisfacción* y la *libertad* de poderla ejercer, incluso si añadimos en el ejemplo anterior que, dicho sujeto que desea ser piloto es también porque ha crecido rodeado de este contexto, ya sea por su familia, por sus amigos(as), conocidos o ha estado ligado a ello por *experiencia*; en efecto tiene *intereses particulares*.

Es así que, **formación** implica *pasión* y *vocación* pero también está rodeada de *condiciones*, pues en el ejemplo antes mencionado es sabido que el automovilismo deportivo es un deporte costoso económicamente, aquí la condicionante es tener el capital económico o como *estrategia formativa* sería contar con el patrocinio indicado para poder sobresalir, además, no olvidando que no todo es económico sino implica también el *desarrollo de habilidades* como todo acto formativo, y posteriormente el *perfeccionamiento de la habilidad*, en este caso para su interés deseado.



Luego entonces, una vez hecho este paréntesis al retomar nuestra discusión sobre la relación que guarda la *formación* entre *didáctica* y *enseñanza*, el docente de educación básica y en un acto de libre opta por formarse en ello, ya sea porque crece rodeado de esas motivaciones porque su familia se dedica a la docencia, o ya sea por su convicción para la labor docente, por vocación para coadyuvar a otros en su proceso formativo y aportar como agente social a la transformación del mundo y vida desde la educación de los otros, pero en cualquiera de estas vertientes atraviesa porque una de las primicias por las cuales quien desea ser maestro y decide formarse como docente lo emprender por su gusto por la enseñanza.

A lo anterior se habla de que el docente se construye a razón de su práctica (Duque & Loaiza (2017); es decir, los autores comentan que, si bien es cierto, durante la práctica se adquieren y se perfeccionan la habilidades propias para la realización de una determinada tarea, ésta no es determinante si no se cuenta con una clara perspectiva de **práctica**: entendida ésta como un proceso continuo, constante y permanente de reflexión sobre las acciones que conducen a un perfeccionamiento de sistematización metodológica en este caso para mejorar la **enseñanza**.

Por tanto, no solo es el gusto por la enseñanza sino que ésta permite que el docente en su formación inicial tenga un vínculo directo con los procesos que resultan de la vida cotidiana en la escuela y los problemas a los que se enfrenta, es por ello que lo anterior se nutre con la **didáctica** comenta Camillioni (2007), puesto que mientras la práctica dota de *experiencia* y *reflexión* sobre los procesos de la enseñanza, la **didáctica** es un campo polisémico del saber pedagógico.

Lo anterior la autora sostiene que, la didáctica no solamente puede ser vista únicamente como un cúmulo de métodos y técnicas para la enseñanza, o como un saber de tipo profesionalizante o de especialidad, sino que la didáctica *trasciende a un sentido de investigación* en el cual la reflexión constante por parte de quien se forma en la didáctica o de quienes se forman en la docencia.

Para efectos de lo mencionado abona Rojas (2016), dicha reflexión les permite hacer a los docentes en formación inicial una *interpretación* de las **prácticas educativas** que imperan dentro del centro educativo donde desempeñan su práctica (ritos, costumbres de la cultura escolar) y un *análisis* de la **práctica de enseñanza** que desempeñan (modos de intervención docente en el aula y escuela para la construcción de los saberes), **esto tiene como consecuencia una nueva forma de asumir la didáctica de la enseñanza desde la práctica**, que, en este caso los docentes en formación desde esta **perspectiva crítica** pueden llevar a su construcción.

Luego entonces, ¿Por qué surgió la duda sobre esta relación entre didáctica y enseñanza? En primer instancia devino porque de los testimonios finales de mi tesis de maestría los estudiantes de primaria enuncian aspectos que apuntaron a realizar un análisis reflexivo y críticos sobre las *formas y métodos de enseñanza* que se abonan en la *didáctica* para la *mejora de las prácticas educativas* dentro de la primaria; aquí la *formación docente* parecía otra línea también que demandaba una construcción de otro objeto, sin embargo aquí se abordaría como una sub-categoría.

Como vimos anteriormente de los tres grandes ejes que se desprenden y las nueve categorías analíticas que resultan del trabajo de maestría las que adquieren mayor relevancia y guardan mayor atención para el *vínculo sobre didáctica y enseñanza con la formación del docente* y las cuales, para efectos de síntesis solo hago mención de éstas ya que se abordaron a detalle al principio de este apartado son las siguientes:

- Malestar y Desánimo
- El tiempo un momento de oportunidad
- Los Niños y su Experiencia Escolar como Principio Formativo
- La Revalorización del Juego en la Escuela

Entonces ¿Cómo es que comienzo a centrar mi interés inicial sobre la didáctica?, siendo que parto de un momento inicial (aún no hay voces), pero sí hay un antecedente importante entre las categorías que desprendió la tesis de maestría anteriormente citadas, entonces mi interés inicial es el supuesto de que la didáctica no solo representa un campo para la construcción de los procesos de enseñanza, sino que también se piensa como una posibilidad para la promoción de prácticas educativas por parte de los docentes que atiendan a las inquietudes de los estudiantes a quienes está encaminada.

A lo anterior comenta Camillioni (2007) que, si bien es cierto, la **didáctica** guarda consigo métodos y técnicas para la enseñanza no quiere decir que éstas representen el objeto principal de la misma, debido a que su principal objeto es la construcción de la enseñanza en términos de *reflexión, interpretación e intervención*, por lo que de métodos trasciende a *metodologías* y técnicas a *diseño conceptual*; es por ello que yo considero que la didáctica implica un mirar antropocéntrico de los sujetos pedagógicos que son objeto de formación, en este caso los docentes en su formación inicial.

Pero ¿por qué hablar de una mirada antropocéntrica?, Ojo, no estoy excluyendo ninguna de las demás perspectivas que hablen de la concepción del hombre, de las divinidades, la magia, la religión y la ciencia, a lo que me estoy refiriendo es que, si **didáctica implica metodologías, diseños conceptuales y reflexivos a partir de la práctica educativa y de enseñanza**, sostengo que **éstas se encuentran intrínsecamente ligadas a la concepción de mundo y vida y la forma en que esta se experimenta**; es decir a la cosmovisión y cosmogonía donde se gestan los significados del ser docente vinculados la enseñanza.

Vaya que ahora sí no resultó tan fácil solo hablar de didáctica y pretender investigarla por sí sola como rama técnica, pues es evidente que implica mirar más allá de ello y adentrarse a lo antes dicho, el *anthropos pedagógico*; es decir, **ese relato de vivencias que pueden dar testimonio los actores de la formación**, a través de su experiencia ligada a las acciones en este caso de su formación académica para la vida profesional en las escuelas, me refiero propiamente a la de **los docentes en formación en su rol como estudiantes normalistas**.

Por ende, tal relación entre: **didáctica – práctica educativa – práctica docente y formación docente** considero coadyuvan a comprender que tales si ésta didáctica está bien sustentada, reflexionada o pensada, no solo significa solamente un estado del ser docente, sino que también implica un sentido de la propia práctica como parte del saber y el hacer pedagógico.

Al tener en cuenta estos referentes sobre dicha relación uno de los **hallazgos encontrados en la tesis de maestría** apuntan justamente a que la manera en que los niños(as) de primaria viven las prácticas educativas reflejan una incomprendibilidad de las acciones de enseñanza por parte de los docentes, aquí las prácticas a partir de las significaciones que los propios niños(as) desde su experiencia relatan reflejan que:

Los niños(as) **frente a la falta de motivación en las actividades** y que les genera apatía son:

- evidenciados
- señalados
- exhibidos

Los niños(as) **ante errores de los docentes durante la práctica** y responsabilizados a terceros experimentan momentos de:

- agravio

- zozobra
- rencor
- enojo
- molestia

Los niños(as) ante la falta de sistematización de la enseñanza propiamente de la práctica docente externan:

- fastidio
- impaciencia
- perplejidad
- preocupación

Los niños(as) *ante las prácticas educativas (ritos y costumbres)* de la escuela reflejan:

- indiferencia
- oposición
- inconformidad
- desacuerdo

Los niños(as) *ante la incomprensión de las actividades y la falta de una enseñanza situada* en la práctica docente externan:

- sin sentido
- tedio
- aburrimiento
- incomprensión
- hostigamiento

Pues bien, con lo anterior el ideal sería que las prácticas educativas que se gestan por una didáctica reflexiva fueran: interesantes, no repetitivas, reflexivas tanto para el docente como para los estudiantes, como comenta Moral (2010), una práctica donde exista una participación proactiva y un fuerte diálogo de ideas y conocimientos entre docentes y estudiantes de nivel básico.

Sin embargo, pareciera ser solo un deber ser lejos de lo que implica la vida en las escuelas la cuales se encuentran permeadas de ritos y costumbres que como se ha señalado anteriormente caen en la reproducción de prácticas sin verdadero sentido reflexivo con total carácter acrítico tanto para docentes como para estudiantes. Estas inquietudes me llevaron a plantear la posibilidad de realizar en principio un seguimiento de egresados de la escuela normal de maestros, por ser esta la institución de donde la mayor parte de los docentes que se incluyen a laborar en las escuelas públicas de la Ciudad de México son egresados de dicha institución.

Posteriormente me cuestiono sobre la pertinencia de llevar a cabo tal seguimiento, a lo que pienso que, si los estudiantes de la normal se forman con base en un cultura escolar e institucional sedimentada por las significaciones como lo manifiesta Castoriadis (1996), dichas significaciones le anteceden también una construcción lingüística y de rasgos particulares de una cultura que parte de lo social y de las formas en que el discurso se conforma.

Por tanto hablar de dicha cultura institucional tiene implicación directa no solo con los discursos, sino también con los relatos, esos relatos que permiten vislumbrar lo que acontece en la vida institucional y académica y que guarda en todo sentido según Berger & Luckmann (2003) representaciones del imaginario social estrechamente vinculados al *ethos* o las costumbres que se ritualizan y se reproducen en dinámicas propias, al ser construcciones dotadas de una carga importante de significados pero que trascienden no por su transformación, sino porque se perfeccionan las prácticas de tradición, de sujeción, de la no crítica, de ausencias de métodos y rigor epistémico.

Luego me cuestiono ¿por qué no investigar la formación docente en su vínculo con la didáctica y la enseñanza?, si al hablar de la formación nos referimos también a las relaciones que se gestan tanto dentro como fuera de las instituciones, siendo allí donde también se construye una identidad docente como lo expresa Ducoing, (2013), entonces hablar de la relación de la formación docente con la didáctica y la enseñanza cobra sentido, significado y pertinencia porque aborda hechos educativos inherentes de las prácticas.

Considero como un primer acercamiento que la *formación docente de nivel primaria* dentro de las instituciones Normales tendría que vislumbrar estas características esenciales, a decir, una formación docente es aquella que se caracteriza con base en las demandas del campo de acción en las escuelas primarias por ser una formación:

- ❖ **Propia:** Porque se destina como forma profesionalizante a y a un medio de acción encaminado en este caso la enseñanza del otro, pero que en cuyo compromiso se opone rotundamente a la idea de que “*enseñar*” es realizar una clase únicamente, sino por el contrario, asume que *ésta práctica de enseñanza trasciende en el otro por mirar sus necesidades educativas* más allá del currículo al retomar el carácter **antropocéntrico** de (**visión y cosmovisión de los otros**) que permitan realizar un educación comparada y contrastada con saberes ceñidos a la **sensibilidad de lo humano** y no solo a la tecnificación de lo humano
  
- ❖ **Particular:** Porque tal formación se reserva para actores específicos con base en una cultura institucional definida y una cultura académica en exprofeso para el trabajo en las escuelas. Esto es decir, la **formación docente** se reserva para aquellos que en su **deseo está en formar al otro, por la vocación para la enseñanza**, donde esta implica **reflexión, comprensión, interpretación y análisis de la prácticas educativas y docentes**, pero que es inherente a las significaciones que construyen desde la perspectiva de mundo y vida *¿por qué y para qué ser docente?, ¿qué enseñar y cómo enseñar?, ¿por qué y cómo formar al otro?*
  
- ❖ **Pedagógica:** Porque ésta permite al docente en formación inicial **comprender las necesidades educativas y formativas de los otros** más allá del currículo oficial, colocándose así frente a un panorama amplio de *contextos que influyen en la práctica educativa* y *mirándola como un constructo complejo* y que representa un referente necesario para llevar a cabo su **intervención con la enseñanza del otro, a partir de su práctica docente reflexiva y proactiva**, por lo que **asume y construye su postura didáctica de su hacer cotidiano** en torno a las necesidades de sus propios estudiantes, lejos de los ritos y costumbres de corte acrítico y de sin sentido.
  
- ❖ **REFLEXIÓN:** La formación docente se puede mirar en un primer momento de esta tesis como una formación particularmente pedagógica y propiamente destinada a los actores que optan libremente por construirla como un proyecto de vida.

Esto guarda una reflexión final que, si bien es cierto, parecería ser orientada a las significaciones de los estudiantes sobre del cómo experimentan su vida en escuela como parte de su proceso formativo, experiencia que fue relatada por los niños, dicha reflexión se encuentra encaminada a pensar sobre la formación docente; es decir preguntarse ¿cómo es la formación del docente de educación primaria en el actual panorama educativo?

Es así que, en este transitar entre las líneas de investigación que dejó abiertas la tesis de maestría y lo que fue llamando mi atención sobre la **didáctica** en su relación con la **formación docente** comencé a preguntarme sobre la importancia de ésta relación (**didáctica – formación docente**) como un potenciador de la mejora de las prácticas al interior de las escuelas (en este caso de nivel primaria), que a su vez no se viese únicamente como un principio metodológico para la enseñanza sino como un ente reflexivo de la práctica educativa al interior de las escuelas como multiversos tejidos por una serie de culturas intrínsecas.

A lo anterior, Pérez (2000) manifiesta que la cultura escolar se encuentra permeada por construcciones colectivas entre los actores de la educación que, al interior de los centros de formación entrelazan aspectos de la vida social, personal, histórica, experiencial en donde anteceden también las tradiciones propias de los centros institucionales.

Considero lo anterior importante y necesario porque es la cultura escolar aquella que teje sentidos y significados de experiencia, de vivencias que se narran a través de los relatos y son dignos de recuperación pedagógica pues reflejan no solo aspectos de vida en lo individual, sino también aspectos que permiten la comprensión del contexto amplio institucional para la formación.

Es así que mi atención se comienza a centrar en la idea de que, entre docentes – estudiantes se gestan relaciones de poder pero también relaciones de construcción de conocimiento, en el entendido de que asumo éstas últimas como un proceso que solo tiene lugar cuando el otro se encuentra en disposición de formar/se y pensar/se con las relaciones que construye con los otros.

No obstante, al respecto Foucault (1992) nos dice que en dichas relaciones de poder entre los actores y que trasgreden o tienen lugar dentro de las instituciones le antecede una legitimación del discurso, de aquellas acciones que son impuestas por un actor o grupo de actores los cuales imponen su verdad y su saber. Es por ello que es de suma relevancia comprender que la relación que guarda la formación docente con la didáctica se erige también en relaciones de poder, ya sea

desde las instituciones formadoras de docentes como en los diversos centros educativos donde se gesta la práctica de los docentes en formación inicial.

A propósito de la formación docente, cabe decir que ésta además de ser específicamente encaminada a un campo de intervención educativa en un nivel concreto, se caracteriza porque se construye mediante modelos de tradición educativa, a lo anterior abona Ducoing (2013) al afirmar que la formación docente en las normales ha estado siempre supedita a intereses del estado. Es decir, que si al estado le conviene la formación bajo enfoques específicos: ya sea constructivista, socio-cultural, humanista, cognoscitivo, por competencias obedece a un modelo específico de mujer y hombre a formar, mismo modelo al que deberá responder la formación docente.

Lo anterior que menciona la autora tiene relevancia cuando sostengo que la didáctica guarda estrecha relación con la generación de discursos, éstos no siempre provienen del currículo oficial, pues también tanto la formación docente como el ejercicio de la propia práctica se encuentran subyugados a relaciones de poder, tanto la didáctica que se enseña al docente en formación como los propios modelos de formación docente van a depender del contexto y de los intereses creados a los cuales deberán de responder.

Es por tal motivo que Ferry (1992) menciona que el trayecto formativo de los enseñantes subyace también la necesidad de que éstos tomen una postura con referencia a la respuesta que tendrán al asumir su acto formativo como un acto de trascendencia social; además yo agregaría que, son formados bajo enfoques determinados por las tradiciones instauradas en las Normales a lo largo de su historia.

Con la anterior reflexión pensaríamos que resulta difícil para un estudiante de Normal el revelarse a los modelos de formación cuando es el modelo lo que hace una “construcción identitaria” que diferencia la formación del docente normalista y la del universitario en el campo de la educación (esta discusión que apenas es inicial considero abre puertas más adelante para la reflexión en torno a la didáctica y formación docente en su vínculo con la enseñanza); del por qué el imaginario social dice que la didáctica de la Normal se distingue y es específica por sobre la formación universitaria en el campo educativo, de allí que entonces exista una encrucijada ahora entre el *deber ser* y lo *que es*. Es así que, derivado de lo anterior una de las conclusiones que más llamó mi atención y que fue desprendida del análisis de mi tesis de maestría planteo:

Las prácticas se encuentran ante una encrucijada de lo que se pretende formar y de lo que ese otro demanda en su propio proceso formativo, tarea que abra en



horizontes para replantear no un modelo educativo curricular, sino una teorización sobre la formación del docente desde lo socio – afectivo que mire al otro (al niño) como un todo complejo indisociable de su pensar, sentir y actuar contextualizado y situado (Sánchez, 2017, p. 218)

En efecto, no podemos dejar de lado que existen necesidades dentro de los centros educativos, y en gran o mayor medida se trasgrede a la formación docente. Sin embargo, ésta no lo es todo, pues aunque ésta juega un papel fundamental para la mejora de las prácticas y la transformación de los modos de enseñanza.

Lo anterior no es suficiente para comprender de fondo cómo se tejen las relaciones de construcción de saberes pedagógicos propios para enseñanza, recordemos aquí que el docente no es aquel que memoriza contenidos para enseñar, sino el que reflexiona sobre su práctica para poder intervenir pedagógica y didácticamente en la de los estudiantes, enseñarlos a pensar más no simplemente a seguir patrones instruccionales.

Esto recuerda lo que Camilloni (2007) comenta al respecto de la didáctica, cuando refiere a que ésta no se construye por sí sola, en efecto debe existir un constructo metodológico y un análisis del campo situacional estructurado, pero resulta complejo la conjunción de ambas porque al docente Normalista no se le forma como lector de la realidad educativa, por el contrario, su formación está estrechamente vinculada con la ejecución curricular y en el mejor de los casos puede hacer modificaciones para que se cumplan “medianamente las expectativas de aprendizaje en los estudiantes”.

Sin embargo, esto no quiere decir que posea una didáctica estructurada, sino más bien ha conformado, instrumentado, implementado o reproducido una técnica que en muchos casos tiene resultados deseados para su mínimo cumplimiento en la enseñanza, más no refiere a que se cuente con una solidez de una formación docente que construya esa didáctica centrada en las necesidades de los otros, en su cosmovisión, cosmogonía, recuperando los saberes socialmente productivos en el campo *in situ* donde se inserte la práctica, saberes que, aunque no reconocidos son reflejo de la cultura escolar generando un verdadero vínculo entre la comunidad, la familia y la escuela, donde la didáctica se asume como práctica proactiva reflexiva para la transformación de la práctica de enseñanza.

#### **1.4 El surgimiento de la situación problemática en la BENM**

Luego me pregunto *¿Qué y por qué llamó el interés sobre problematizar la práctica de los docentes en formación?*: Inicialmente fue impulsado por la inquietud de comprender la trayectoria de vida profesional del formador docente al paso de las reformas educativas.

Lo anterior habita en el interés de analizar a fondo las prácticas de los formadores docentes porque asumo que éstos, los actores que en gran o mayor medida influyen en la construcción o reproducción de modelos de formación docente y que, por tanto, dichos modelos se vieran interiorizados por los estudiantes normalistas que, una vez egresados y ya ejerciendo en escuelas públicas reproducen los mismos patrones de enseñanza al cual ellos han sido formados.

Es entonces donde mi interés primeramente surge en analizar la trayectoria de los formadores docentes, aquí estamos hablando que, el formador de formadores cumple un rol como potenciador de ritos y costumbres que se acentúan y se transfieren en el otro como parte de la cultura académica, para tales efectos Navarrete (2015) manifiesta que las prácticas institucionales de enseñanza dentro de las escuelas Normales se encuentran sometidas a los intereses de los grupos de poder existentes al interior de éstas, guían, instruyen, dictan una agenda educativa de lo que deber ser enseñando.

Por la que considero que, tales resistencias a las dinámicas de enseñanza dentro de la cultura académica de la Normal no son determinantes en su totalidad en la formación de docentes, pero sí son referente para comprender sus modelos de formación, pues la reproducción de hasta los espacios áulicos y es interesante ver cómo es que los llamados “docentes en formación” construyen lazos de identificaciones con sus profesores y esto tendrá una incidencia dentro de la práctica que desempeñen.

**Veamos, ¿Por qué los docentes en formación y no los formadores docentes? Y ¿Para qué la importancia de conocer inicialmente las problemáticas de los docentes en formación? Y por último ¿Cuál es la relación que guarda las líneas de investigación abiertas en mi tesis de maestría con los docentes en formación?**

Pues bien, la respuesta a estos planteamientos no la obtuve de manera teórica, sino de forma empírica y es que, es en el campo de investigación donde tuve el privilegio de escuchar las voces que marcaron un antes y un después de esta investigación, con la finalidad de definirme sobre el interés principal y fue *escuchar definitivamente a los estudiantes* de la **Benemérita Escuela Nacional de Maestros**, quienes también *son llamados institucionalmente* como:

“**docentes en formación**” y es que al final tiene mayor relevancia las voces de ellos porque expresan su sentir y su vivencia en su rol como estudiantes de la BENM.

Recordemos que en mi tesis de maestría recuperé las voces de los niños(as) de primaria, pues bien aquí toma relevancia la de los docentes en formación, **en ambos objetos** la importancia es **retomar la experiencia** de los sujetos, y la similitud es que en ambos son estudiantes, en la anterior investigación como en ésta.

Siendo así la similitud que se guarda con las líneas de investigación abierta radica justamente en la **didáctica y formación docente**, ya que en líneas anteriores mencionaba que la relación entre didáctica y formación docente habita en la construcción de saberes propios para la enseñanza que tendrán lugar para la mejora de la práctica educativa y aquí refiero a la práctica en su totalidad sin fragmentar, sin particularizar, y es que aquí comienza la travesía de esta investigación, al escuchar en los pasillos de la BENM a los estudiantes (docentes en formación) decir que:

...“¿tú ya sabes qué grado te toca practicar? Porque a mí no me gustan los de primaria baja, yo me siento más segura para dar clase con los de cuarto y quinto”...  
(Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcentes\_en\_Formación1\_BENM\_23-10-2018)

...“no sé para qué quiere la maestra de práctica que hagamos la planeación si se supone que ya nos dio el formato quiere que le agreguemos quien sabe qué de la justificación y al final terminamos haciendo otra cosa que nada que ver con la planeación”...  
(Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcentes\_en\_Formación2\_BENM\_23-10-2018).

Al escuchar “*a mí no me gustan los de primaria baja...*”, Si bien es cierto que, dar clase no es lo mismo en un grado mayor que uno menor debe existir concordancia en todos los grados e incluso en niveles educativos con una metodología diseñada y una interlocución didáctica para poderse dirigir en un canal comunicativo propio.

En este tenor sostiene Camillioni (2007) que la interlocución didáctica depende de las necesidades de los actores educativos a quien se destina la práctica, en efecto es importante adecuar el lenguaje pero esto no es definitivo, existe algo más que adecuar los campos semánticos del lenguaje y tiene relación con la mirada de alteridad para el proceso de enseñanza.

Y es así que en este aspecto se sostengo que debe definirse más allá de la interlocución, en este caso una sensibilidad del docente en formación inicial el cual desde su institución formadora en la Normal ha sido ya trastocado por el *ethos* de la cultura académica e institucional bajo un

carácter burocrático, acomodaticio, acrítico o ausente de su compromiso con quienes destine su práctica.

A lo anterior también es necesario según Rojas (2016) la reflexión activa por parte de quien desarrolla la práctica educativa sobre: el **qué enseñar**, **cómo enseñar** y **para qué enseñar**, no importa que el aprendizaje esperado se logre en mayor o menor medida, lo que realmente debe de importar es cómo capitalizar la experiencia de ese aprendizaje para que, tanto el estudiante como el docente en formación puedan lograr una empatía que haga le resulte más enriquecedora su experiencia de aprendizaje.

Por otra parte al escuchar: “*no sé para qué quiere la maestra de práctica que hagamos la planeación... al final terminamos haciendo otra cosa que nada que ver con la planeación*” me remite a pensar que, si bien es cierto dentro de los procesos de enseñanza la espontaneidad de los estudiantes o las condiciones de la dinámica escolar hacen que la **planeación didáctica** no siempre sea lo que se espera y pase a un segundo término, ésta no deja de ser **necesaria e ineludible** para **diseñar** el **qué, cómo y para qué** del proceso de desarrollo de una *clase, sesión, taller o seminario*.

Pensemos ahora en la cultura académica en que son formados los docentes en su formación inicial ¿a caso todos sus formadores docentes realizan su planeación para dar una sesión o solo se ciñen a un discurso ya previo y solo modifican en torno a lo que vaya surgiendo?, ¿por qué este tipo de prácticas se hace en la formación docente y a los docentes en formación se les exige planear o diseñar?, ¿cómo lo van a realizar, cuál es el ejemplo que tienen como referente si aún así el diseñar una sesión no es lo mismo que realizar una planeación?

A los cuestionamientos anteriores abonan de manera somera y general Duque & Loiza (2017), manifiestan que existe una diferenciación entre **planear** y **diseñar**, se requiere de la primera pues representa el **qué** y **para qué**, mientras la segunda es el **cómo** y **por qué**, entonces no es casualidad sino causalidad que exista una concordancia entre planeación y diseño, siendo ambas punto infranqueable para la práctica docente reflexiva.

Retomando lo anterior es así que la *planeación y diseño* se convierte en una inquietud por parte de los docentes en formación, pero también la preocupación por dirigir su práctica a un determinado grado, porque si se trata de “grados menores” pareciera ser una situación de disgusto, pero no solo es el decir: “...yo me siento más segura para dar clase con los de cuarto y quinto”.

Ahora bien, esa seguridad que le transmite al docente en formación trabajar con estudiantes de grados superiores y no con los de primero o segundo se relaciona tal vez con una necesidad de éste para generar una práctica educativa en donde su intervención pedagógica sea didácticamente acorde con la planeación – diseño y saberes propuestos a quienes va dirigida la clase.

Nuevamente recordando a Camillioni (2007) manifiesta que la didáctica como un campo de saber disciplinar para la enseñanza a lo largo del trayecto formativo va ciñendo seguridad, pero contrario a lo que se piensa no es la seguridad de sentirse cómodo(a) en un grupo definido, sino la seguridad de lectura interpretativa para intervenir en los procesos pedagógicos con toma de decisiones asertivas para coadyuvar al otro.

Al escuchar esas voces me remitía a pensar que existía algo más allá que solo hablar de las prácticas de los docentes en formación, sino que invariablemente **conducía a investigar sobre su proceso formativo para una didáctica de la enseñanza** y es que a razón de escuchar: “...ya nos dio el formato quiere que le agreguemos quien sabe qué de la justificación”, es una frase que deja entrever dos situaciones:

Por una parte el empecinar la planeación como un mero requisito administrativo al que hay que dar cumplimiento solo para cubrir el requisito más no ver ésta como un instrumento que abone a la reflexión sobre los procesos de intervención en la práctica docente y por otra parte es referir a la planeación y el proceso de práctica de los docentes en formación como “un proceso aprobativo por parte del formador docente”.

A esto abona Belgich, (2008) al manifestar que las prácticas docentes no siempre se erigen en condiciones de seguir las tradiciones o reproducciones de los mismos patrones de enseñanza, porque involucran también modelos formativos docentes, a esto se liga las acciones instituidas por los actores donde surgen las relaciones de construcciones identitarias que inciden dentro de una institución diría Fernández (1994), institución formadora de docentes yo agregaría, y que trasgreden de formadores docentes a docentes en formación ya no solo como reproducción, sino como mera transmisión de conocimientos para el manejo de la escena educativa en la escuela pero ausente de reflexión.

¿Qué pretendo decir con lo anterior?, pues bien, que las expectativas del docente en formación inicial se ven enmarcadas por lo que sus formadores docentes “esperan de éste o le dicten aprobación” más no por lo que “éste docente en formación espera de sus prácticas más allá del vincularse con su futuro medio de trabajo”, el todo se reduce a cumplir, aprobar y a minimizar

los procesos de reflexión que conlleven a conformar una didáctica que les posibilite intervenir pedagógicamente, todo se minimiza a un “darle gusto a...” más no en “construir el gusto reflexivo por...”

Ante esto Moral (2010) asegura que tener en cuenta la teoría de la enseñanza es tener en cuenta la propia didáctica reflexiva, aquella que no se centra en las técnicas grupales sino más bien en modelos integradores del conocimiento para la práctica educativa y que, como comenta Camillioni (2007) tal didáctica en su quehacer reflexivo ayuda no solo al que enseña, sino al que aprende, pues se convierte en un proceso dialógico y dialéctico de construcción de saberes, entonces ¿Por qué seguir empecinando a los docentes en formación inicial como meros ejecutores curriculares de una clase de tipo instruccional, limitando la crítica sobre su propia intervención y autorreflexión?

Hasta aquí puedo decir que la problemática se va vislumbrando poco a poco, ya no con los formadores docentes sino con los docentes en formación, ¿por qué? Dado que lo que se ha abordado tiene sus antecedentes e implicaciones desde las líneas de investigación que quedaron abiertas en mi tesis de maestría, son los docentes en formación quienes imprimen su voz inicial y manifiestan un problema:

*El cómo y el para qué de un diseño previo de una clase, el para qué reflexionar sobre la intervención docente dentro de la práctica, y aclaro, no son objetos aislados, pues tanto el **proceso de formación docente** como su vínculo con los **procesos de formación didáctica** conllevan indudablemente a una extensa reflexión sobre el **cómo se forma el docente para la enseñanza.***

Por ello, Duque & Loaiza (2017) sostienen que la relación que existe entre la formación docente inicial y los procesos de práctica en función con los modelos de enseñanza están comprendidos por las condiciones en las cuales éstos se forman, muchas veces guiados, motivados o incitados por sus docentes para perfilarse una idea sobre el significado de las prácticas y otras de las condiciones diría Belgich (2008) son aquellas que se involucran con la ausencia de referentes teóricos rigurosos y sistemáticos para desempeñar su práctica dentro de contextos áulicos.

Por lo anterior considero que ambos, tanto la institución formadora como la propia escuela donde llevan a cabo la realización de su práctica son elementos indiscutibles para un análisis de la didáctica, imposible comprender elementos aislados.

Es así que, durante mis visitas a la BENM eran repetidas las frases que figuraban entre los docentes en formación, aunque eran conversaciones informales entre estudiantes dejaron entrever

que en efecto, la **problemática sobre la ausencia de una reflexión pedagógica de la práctica para la intervención didáctica** y las situaciones que derivan de ésta son marcadas al escuchar decir:

...“A mí la planeación me la pasó mi amiga y esa fue la que entregué, ya para la clase solo preparé el material, de todas formas al final ni la leen y ni la revisan, ya cuando estas allí pues tú te avientas la clase y eso ni sirve”...  
(Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcentes\_en\_Formación3\_BENM\_23-10-2018)

...“Yo me llevé bien con la titular del grupo, me dijo que le ayudara a revisar y llenar unos formatos que le pidieron en la escuela, entonces ya no voy a dar clase, igual y solo a poner un bailable para el 10 de mayo”...  
(Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcentes\_en\_Formación4\_BENM\_23-10-2018)

Y es que la cultura institucional no solo guía los procesos de aprendizaje del docente en formación, sino también instituye ritos y costumbres a los cuales el sujeto de la formación se ha de apropiarse como parte de dicha cultura y que asume como construcciones de su identidad docente, a lo cual le asigna significados sobre el *ser* en su propia intervención social dentro de la realidad.

A propósito de lo anterior Ferry (1997) enuncia que el trayecto formativo implica una deconstrucción de acciones muchas veces dadas por de facto dentro de los espacios donde tiene lugar ésta, por lo que no es justificación el decir por ejemplo: “yo soy así porque así me formaron”, aquí se estaría negando toda posibilidad de construcción crítica y reflexiva, de un criterio propio y sería reflejo de una educación tradicionalista sin posibilidad a optar por una lectura opuesta de su propia formación, esto deja sin posibilidad a los docentes en formación inicial, dado que, por su tradición Normalista difícilmente pueden contrastar u oponerse a los modos de instrucción por los que son formados para así formar a los otros desde un modelo de enseñanza situado.

Pero es muy importante también la reflexión que deja hasta este momento la investigación al respecto de que son los elementos de la cultura institucional lo que erige una identidad docente y que desde luego van construyendo así, mismo un significado sobre el ser docente en función de la enseñanza, misma que, está íntimamente ligada a la didáctica y a la propia formación docente que para el caso es partícipe en procesos vinculados al desarrollo de las prácticas en las escuelas.

¿Cómo comprendemos lo anterior referente al significado? El **significado** dice Castoriadis (1993) tiene estrecha relación con <lo Ontológico>; es decir, (con la esencia de los lenguajes que dan forma a las acciones en la vida cultural y social), en ese mismo tenor se encuentra el

*significante* el cual sostiene el autor tiene un vínculo fundamental con <la Semiótica>; es decir, con el conjunto de símbolos y signos que construyen formas del lenguaje y el *sentido* tiene su menester con <lo Teleológico>; es decir (con los fines que engloban las acciones, que pare el caso dan respuesta a una vida instituida, la preservación de las normas disciplinares en el caso de la Normal).

Por ejemplo, los formadores docentes expresan la frase: “*ya viene el mes de febrero no se les olvide*”, alguien que no tiene relación con el contexto de la Normal pensaría de manera coloquial: “¡qué bueno, se aproxima el mes del amor y la amistad!”, “¡qué bueno, ya se acerca un año más de la promulgación de la constitución de 1917 o el día de la bandera!”, pues no lo será del todo para los Normalistas, porque el *significante* se construye en razón de un contexto situado y de sus actores, por lo que no es el mismo significado para un grupo de actores que para otros.

En este caso la frase ya se ha *significado* entre los docentes Normalistas y constituye parte de la cultura institucional, “*ya vienen el mes de febrero*”, quiere decir, “*se aproximan las jornadas de práctica intensiva en las escuelas así que requieren sus planeaciones*” por lo que se asume que ello conlleva a una fecha donde el trabajo será arduo y requiere esfuerzos, aquí la frase entre los docentes en formación adquiere este tipo de significaciones, por lo que es interesante mirar cómo se entrelazan aspectos de su vida académica e institucional a la que viven dentro de sus jornadas de práctica en función con su construcción o reproducción de modelos de enseñanza como parte de su didáctica.

De tal suerte que las *significaciones* es la conjunción de los significados, significantes y el sentido, este intrincado constituye un espacio de análisis a partir de las interacciones entre los formadores docentes y los docentes en formación inicial, lo anterior modela identidades, cuerpos y actores mediante la construcción del lenguaje como parte de la ritualización establecida, legitimada e instituida dentro de la cultura escolar como institución conformada por significaciones.

Por ello Castoriadis (1993) sostiene que: “institución significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, al individuo mismo” (p. 67).

Lo anterior toma especial relevancia al escuchar decir: “...*al final (la planeación) ni la leen y ni la revisan, ya cuando estas allí pues tú te avientas la clase y eso ni sirve...*” efectivamente, la *significación* de la planeación y ni qué decir del diseño de clase se convierte en un requisito



institucional más no en un proceso previo para la práctica docente reflexiva, así es, la significación construida por la cultura académica es que “tú te puedes aventar a dar la clase, tengas escrito algo distinto en la planeación, pues al final todo es simulativo”.

Y es que, ciertamente, comenta Moral (2010) que, la propia dinámica de las escuelas con prácticas reproductivas y carentes de reflexión hace que las acciones que realice el docente en formación se convierta en un trámite, en cubrir una serie de requisitos administrativos, por ello al final todo debe ser entregado por mero formalismo más no porque existe un seguimiento realmente contundente que pudiera conllevar por ejemplo en el caso de la planeación a una auténtica reflexión sobre la práctica docente.

Pero aún hay más en el trasfondo de estos testimonios, y es que no puede concebirse el proceso de formación docente sin el vínculo que lo acompaña y es justamente la orientación que ejerce el formador docente para guiar el trayecto del docente en formación, éste es un actor importante para construir lazos reflexivos entre la teoría, la metodología y la práctica.

Ante esto abona Ferry (1997) a decir que la formación exige procesos en lo individual para poder deconstruir aquello que se ha arraigado y obstaculiza la apropiación y conformación de nuevos aprendizajes para la enseñanza, esto cambia por completo nuestra visión, porque el docente en formación inicial se supone está en un proceso deconstructivo, pero si desde su formación inicial ya está significando aspectos que conllevan a la reflexión como “*un trámite más que al final ni se lee* (refiero a la planeación y el diseño) y que por tanto hay que obviar o ver solo como un papeleo”.

Entonces diría Belgich (2008) que: su intervención teórica y metodológica será nula, y todo esfuerzo por construir una práctica reflexiva se verá truncado, con una situación acrítica que se aleja de la teoría y se realiza por empírica o imitación reproductiva para la enseñanza hacia los otros, en este caso a los niños(as) de primaria.

Luego entonces lo que respecta a decir del testimonio: “*aventarse la clase*” está asociado con situaciones más de improvisación, de exploración inicial de un grupo, dar cumplimiento a la tarea bajo una condición acrítica sobre la reflexión de los procesos que conducen a la conformación del aprendizaje por parte de los estudiantes y del propio docente que realiza el acto de enseñanza.

En este sentido Rojas (2016) asevera que un elemento fundamental para que un contenido o aprendizaje tenga el propósito deseado requiere de un compromiso por parte del docente, que en este caso no le exime de conocer las necesidades formativas de sus educandos.

Esto tiene relevancia porque al final este proceso es dialógico y continuamente está en transformación, dado que las condiciones del contexto van encaminando a realizar modificaciones tanto de la formación docente como de las prácticas docentes, sin embargo lo anterior lejos de ser una consigan pareciere ser más un ideal dadas las circunstancias de la formación docente en la Normal.

Siendo así lo anterior comentan nuevamente Duque & Loaiza (2017) se convierte en un problema generalizado el no contar con un sustento metodológico para la enseñanza, que se limita a dar cumplimiento a trámites sin mirar a fondo las condiciones que conducen a la comprensión e interpretación de los espacios donde se prestará la práctica.

Muy a pesar de lo anterior todo queda como un mero requisito cuando se trata de que un docente en su formación inicial retome este aspecto fundamental para la enseñanza y su construcción didáctica, dado que las habilidades que posee se van desarrollando gradualmente al paso de su trayecto, con la orientación necesaria para reflexionar sobre su propia intervención.

Posteriormente, cuando escucho decir: “...*me dijo que le ayudara a revisar y llenar unos formatos, ya no voy a dar clase, solo a poner un bailable...*” es una expresión que me deja pensando si en este caso el proceso de acompañamiento por parte del formador docente resulta lo suficientemente significativo como para determinar que la práctica pueda ser reducida a que el docente en formación “revise formatos”.

Si bien es cierto, en la cultura institucional prevalecen ritos y costumbres como comenta Pérez, (2000) éstos considero que son interiorizados por el actor de la formación y éste al apropiarse de dichos ritos – costumbres dentro de su realidad próxima diría Castoriadis (1993): va significando su labor, sus acciones, su apropiación de sentido o su tarea como algo “que es lo normal”.

Lo anterior es grave porque nuevamente todo se comienza a mirar como un proceso formativo docente “a medias o simulado”, sostengo que las acciones que tome un docente titular de grupo, con la práctica de intervención del docente en formación, inicial, es crucial para su acercamiento realmente pedagógico, acercamiento necesario con las realidades educativas al interior de los centros educativos.

Pero ¿qué hace el docente titular para guiar al docente en formación?, pues al menos este caso fue colocarlo de “apoyo secretarial” y de “instructor de bailable”, que aclaro, no quiero decir que esté incorrecto, no es mi función moralizar la práctica.

Sin embargo a la luz de lo que comentan los autores Berger & Luckmann, (2003), las acciones contenidas dentro del imaginario social y el *hábitus* determinan también el *ethos* de la intervención en la realidad que los actores (en este caso los docentes titulares) reproducen los caracteres instituidos de las prácticas hacia los docentes en formación inicial; en otras palabras, los desvían del propósito de las prácticas que es la reflexión y los conllevan a ver como “normal” lo anterior, mismo que en un futuro ellos reproducirán con otros.

Para tales efectos recordemos lo que se dice respecto a la práctica docente, siendo así Belgich (2008) comenta que ésta se convierte en **práctica educativa**, porque *trasciende de una labor en el aula a una praxis social objetiva* e intencional en la cual van a **intervenir** los **significados**, las **percepciones** y las **acciones** de los agentes implicados en el proceso, entonces al escuchar decir:

“*Ya no voy a dar clase, solo a poner un bailable*” remite a pensar que algo grave está pasando en el proceso de la formación docente, existe más bien una **deformación** del *arché* formativo; es decir, de los principios que erigen esta tarea formativa como una labor social.

En este sentido Duque & Loaiza (2017) argumentan que las prácticas docentes tienen razón de ser por un vínculo entre la teoría que se adquiere en las instituciones formadoras y las realidades educativas al interior de cada uno de los diversos centros o espacios educativos, por lo que Ferry (1997) añade que lo anterior constituye parte del trayecto formativo de los docentes y requiere de un detallado ejercicio de deconstrucción sobre los conocimientos previamente adquiridos o costumbres.

Esto que menciona el autor lo considero necesario e ineludible para la transformación de las prácticas porque se asume que el proceso de la formación docente se convierte en filosofía en acción y política en la práctica como vínculo social, pero aquí se reduce a (revisar documentos y poner bailables).

Aclaro: no estoy juzgando que sea bueno o totalmente malo, simplemente desde una mirada crítica **estas acciones van instituyendo a un docente en formación inicial a los vicios institucionales** y así mismo van conminando a una **ausencia reflexiva y acrítica para la intervención pedagógica didáctica**.

Por el contrario, si tan solo pensáramos en que la acción de la praxis docente, implica realizar el plan de acción nos estaríamos colocando en un escenario diferente en donde verdaderamente exista una reflexión de la experiencia de la práctica que viven los docentes en formación inicial.

Es decir, si existiera la idea anterior tal vez estaríamos hablando que allí la experiencia de la práctica educativa pudiese adquirir un mayor peso reflexivo para el docente en formación inicial, al mismo tiempo en que la planeación de los contenidos académicos podría ser medio para la construcción metodológica de intervención didáctica, la construcción del ejercicio práctico.

Ante ello Moral (2010) establece que una de las principales premisas es que la teoría y la práctica deben estar íntimamente ligadas, al decir íntimamente es porque se espera que ambas compartan un propósito fundamental, que si bien es cierto encauzan ritos y costumbres estén encaminadas al cumplimiento de la tarea, de los fines esperados aunque sean mínimos pero que resulten significativos tanto para docentes como para estudiantes.

Es por ello que, no juzgo que las acciones que viven los docentes en formación al interior de las escuelas donde desempeñan su práctica sea del todo mal o del todo bueno, simplemente *son*, pues la manera en que se significan permiten también comprender como diría Rojas (2016): que existen alternativas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje que no están determinados en una ruta metodológica, que por el contrario se construyen en el proceso mismo, el problema es cuando esto se pasa desapercibido o simplemente no se lleva a la reflexión.

Y no solo eso, sino que también puede posibilitar al mismo tiempo la construcción de saberes didácticos para la enseñanza a través del uso de materiales y recursos educativos promoviendo la participación y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, presagiando y organizando el escenario o los ambientes de aprendizaje.

Así también como establece Belgich, (2008) lo anterior puede facilitar la toma de decisión sobre los contenidos revisados mismos que podrá contemplar en la evaluación para promover un proceso de enseñanza- aprendizaje dialéctico; sin embargo esto pareciera estar fuera de sí debido a que hasta el momento no se cuenta con un análisis más detallado que dé cuenta cómo es que los docentes en formación de la BENM viven este proceso para la construcción de su(s) didáctica(s).

No obstante estamos lejos de llegar allí si antes desfragmentar los vicios prevaecientes en las escuelas y más aún cuando es el espacio donde se está formando el docente en sus prácticas como parte de su acercamiento al trabajo o a su labor para la cual se forma y es formado con base

en una serie de ritos, costumbres, prácticas reproductivas y en cierto modo acrílicas, aclarando esto es un primer acercamiento al problema, no es determinante ni definitivo, no me adelanto a dar aseveración alguna, simplemente es motivo de especulación inicial.

Ahora bien, nuevamente Duque & Loaiza (2017) permiten comprender que existen implicaciones directas de la prácticas de los docentes en la manera en que son formados; es decir, si su trayecto es guiado o conducido según Ferry (1997) las prácticas son encausadas por la conducción de los fines propuestos por quien guía y quien orienta, en este caso el formador docente.

No obstante, aquí en esta primera apreciación se observa que este acompañamiento que recibe el docente en formación no está guiado o encausado a la tarea sobre el propósito que es generar que la práctica sea el vínculo reflexivo y acercamiento a la vida en las escuelas para la construcción de una metodología de enseñanza, por el contrario, esto queda atrás por las costumbres.

Y aquí cabe hacer mención que al hablar del problema como menciona Camillioni (2007) **la didáctica se entiende como la interacción** que se genera entre todos esos elementos como: la materia y su objetivo, el profesor, el alumno, el medio geográfico, directivos, infraestructura, entonces, no se puede negar que las relaciones de construcción de saberes se promueve desde la cultura institucional y académica.

Porque es esta relación donde tienen lugar también las interacciones de poder, y quien tiene el poder impone su saber y lo legitima en función de las prácticas, aquí el formador docente es un actor fundamental para la transformación del otro, en este caso de los docentes en formación, para que a su vez éstos últimos transformen las condiciones y realidades educativas de enseñanza dentro de las escuelas.

A lo anterior se dice que la didáctica consiste en todo esto, en un campo de transformación y como sostiene Moral (2010), consiste en modificar **todo cuanto se encuentre alrededor para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje**, pero esa facilitación considero que no se construye por sí sola, tiene una relación intrínseca con los modos y relaciones en que se construye el vínculo del docente en formación inicial y su espacio de intervención en las escuelas, porque depende de otros actores a su alrededor: formadores docentes, docentes titulares de los grupos, autoridades escolares que obstaculizan la transformación pero favorecen la reproducción de las practicas.

## **1.5 La relación: Didáctica – formación docente – enseñanza y el problema de investigación**

Con lo anterior abro la pregunta: **¿Cuál es la importancia de investigar la serie de relaciones que guarda el vínculo: (didáctica – formación docente)?**: Pues bien, no considero que los problemas educativos como lo son el rezago, la deserción escolar, el bajo desempeño de los estudiantes, la violencia escolar sean problemáticas propias de los docentes.

Dichas problemáticas sociales que influyen en la práctica educativa: desnutrición, motivos de exclusión, marginalidad geográfica y económica, cambios vertiginosos en las políticas educativas y laborales de los docentes, falta de capacitación o actualización para el personal técnico y administrativo de las escuelas, son el resultado de las condiciones sociales y que se vierten en las continuas reformas curriculares que no miran las necesidades de un sistema educativo deficiente producto de un proyecto de modernidad.

Ciertamente, las problemáticas anteriores son derivadas de la vorágine de un proyecto de modernidad tardío que trae consigo muchos de los males disociados en el centro educativo por ser éste parte de una cultura social cada vez más resquebrajada por la anomía y la falta de reconocimiento del otro, dicho resquebrajamiento en el sistema educativo solo se intenta “maquillar” a manera de reformas remediales más no de reflexiones sobre los procesos y las condiciones de éste.

Con lo anterior se asume que, dichas problemáticas van tejiendo necesidades específicas formativas entre los actores educativos, ya sean los padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, supervisores, autoridades locales. No podemos eludir que somos parte de una cultura escolar tejida por otras culturas: académicas, institucionales, sociales, experienciales, por tanto un problema puede trastocar o involucrar una relación intrínseca entre dos o más actores educativos.

Lo anterior llevó a plantearme lo siguiente en función de esta relación: *No se trata de que el docente deba “saber” y aprender/se “al dedillo” el o los contenidos educativos, más bien considero que el docente pueda reflexionar y conocer pedagógicamente qué hacer con el contenido educativo que tiene que enseñar al otro.*

Entonces **¿Por qué la formación docente implica una posibilidad de comprender la didáctica de la enseñanza?**, y **¿Para qué comprender la didáctica de la enseñanza como posibilidad de una mejora de las prácticas educativas?** Pues bien, considero que no amerita dar respuestas a las preguntas por separado, sino que al tratarse de un constructo unificado vale la pena verlas como una estructura compleja la cual no se puede fragmentar por ello asumo que:

La didáctica es un campo de análisis para la transformación de la enseñanza comenta Camillioni (2007), pero lo anterior considera también Moral (2010) un espacio para generar un contraste entre la teoría y la práctica educativa; por lo que considero es relevante generar una reflexión sobre el conjunto de actuaciones que configuran el que hacer del docente y de los estudiantes en relación con determinadas situaciones o condiciones que inciden en los procesos de formación (tanto de los estudiantes como de los docentes) y que se encuentran limitados al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje dialéctico de ambos.

Pero no solo ello, Belgich (2008) sostiene que es necesario mirar con detenimiento las condiciones sociales e institucionales donde tiene lugar la formación y por ende la práctica docente, pues de estas depende la construcción de modelos de enseñanza que son necesarios a su vez para la intervención docente, de allí la importancia de mirar inicialmente cómo viven los docentes en formación su prácticas de enseñanza en las escuelas para posteriormente analizar a fondo ahora sí cómo es que lo anterior influye en la conformación de su(s) didáctica(s).

Cierro este preámbulo de la construcción problemática con lo siguiente, lo cual nos acompañará a lo largo de la presente investigación diciendo que: A considerar que según Camillioni (2007) comenta que la didáctica constituye una disciplina pedagógica de carácter reflexivo y metodológico que tiene como objeto específico la construcción de saberes para la enseñanza.

Por eso es importante investigar cómo tiene lugar lo anterior, cómo se dan esos procesos de construcción didáctica con los docentes, qué deviene o qué deriva de los procesos de práctica que ellos realizan como parte de su trayecto formativo, lo anterior al sustentar como método la narrativa porque permite recurrir a la recuperación de relatos que den testimonio de su vivencia, de su experiencia, enfatizando que para el caso de esta investigación es fundamental el enfoque interpretativo porque aporta al conocimiento del saber pedagógico.

Así mismo abona Ferry (1997), comentando que no es suficiente mirar solamente el contexto formativo, sino que debe realizarse una mirada con detenimiento de las condiciones que determinan la razón del por qué se configuran acciones formativas o prácticas las cuales se terminan por legitimar y aceptar como parte de la cotidianeidad, recordemos también que estas acciones discursivas conlleva significaciones y por tanto a asumir o apropiarse de las acciones culturales, ritos o costumbres dentro de la formación docente.

Es por tal motivo que frente a lo anterior implica el incentivar, orientar eficazmente a los estudiantes en sus aprendizajes y por tanto al docente en formación inicial para que dicha tarea sea realmente reflexiva y enriquecedora en su relación teoría práctica sin caer como dice Moral (2010) en el reproducionismo o en la transferencia de los patrones de enseñanza.

Y es que dichos patrones de enseñanza o de reproducionismo lejos de favorecer entorpecen procesos de reflexión sobre la práctica, limita así al docente como un simple ejecutor del currículo carente de toda acción analítica de las condiciones que construyen una enseñanza situada a partir de esa didáctica que mira las necesidades educativas del otro con una mirada antropocéntrica.

En otro contexto la didáctica también puede ser considerada como una rama de la pedagogía que permite abordar, analizar y diseñar esquemas y planes, en donde el docente organiza, jerarquiza, el que y el cómo se enseña por lo que involucra el conjunto de decisiones y acciones.

Por tanto, podíamos reflexionar que la didáctica; es el papel del docente como agente que a través de los procesos de enseñanza orienta dirige facilita y guía la interacción de los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado para que tanto estudiantes como docentes construyan su propio conocimiento en un proceso interactivo dialéctico.

Es por tal motivo que la acción formativa de los docentes se encuentra ante la encrucijada entre el deber ser y lo que es, por una parte se pretende actualmente una “revalorización del magisterio”, ¿Quién o por qué se revalorará?, ¿el gobierno federal, la propia autoridad educativa, los propios docentes, quiénes, la sociedad?

No entiendo si ahora van a revalorar sus procesos y trayectos desde las instituciones formadoras, o si ahora se van a revalorar las prácticas de poder que en un primer acercamiento se dejan observar dentro de instituciones como la BENM, o será a caso que se revalora las condiciones contextuales donde se desarrollan las practicas de enseñanza de los docentes en formación en donde la didáctica aparece como palabra administrativa y se significa como mero requisito, más no como campo disciplinar riguroso.

A lo anterior Duque & Loaiza (2017) establecen que existe una gran preocupación por asumir las prácticas como un simple poner a prueba la teoría, realizar el ensayo y error, o reproducir patrones y modelos de enseñanza, yo abonaría que la preocupación es que las vivencias de los docentes en formación en la práctica de enseñanza van significando modos de ser docente



que a la postre establecen construcciones o reproducciones de los modelos de enseñanza en función con su proceso formativo, ante esto ¿dónde queda la reflexión sobre la práctica que habita en la didáctica?

Camillioni (2007) nos dice que la didáctica se encuentra estrechamente vinculada con las prácticas educativas y desde luego con las formativas del docente, por ello no pueden abordarse de forma aislada, querer mirar solo formación docente, o solo didáctica, o solo enseñanza es un ejercicio inútil.

Pues es como pretender realizar un pastel de chocolate pero “sin calor, sin recipiente y sin chocolate”; en efecto, puede realizar el pastel en el horno o en estufa, pero el elemento es el fuego, y puede realizarse en un molde o hasta en un sartén pero al final es un recipiente, pero pretender quitar el chocolate ya sea amargo, semi-amargo o blanco, cuando éste lo exige, será todo lo contrario; es por ello que lo anterior expuesto *enseñanza, didáctica y formación docente son elementos indisociables.*

## **1.6 La relación: Planeación Educativa – Didáctica en la formación docente**

Es así que, una vez realizado el recorrido anterior damos cuenta que tanto enseñanza como formación docente son indisociables así como la didáctica, pues bien, uno de los elementos que forma parte de ésta última es la *planeación*.

Luego entonces, menciona Camillioni (2007) que la planeación tiene una implicación fuertemente ligada a la didáctica ya que *constituye un anclaje entre las prácticas de enseñanza y las prácticas educativas*. Luego entonces, si se habla de una formación inicial docente guarda un orden de importancia con la construcción de un vínculo sustancial entre teoría y práctica comenta Moral (2010).

El orden de relevancia de los docentes en formación antes que los docentes en servicio se considera porque los primeros están en proceso de acercamiento inicial al campo de intervención pedagógica, por lo que todo lo aprendido dentro de las Normales es la fundamentación teórica que dentro de la práctica se sigue alimentando o deconstruyendo mas no en sentido aplicativo, mientras que los segundos al estar ya insertados en la práctica o en el campo en “teoría” deberán continuar con una mejora continua que le permita reflexionar proactiva y críticamente sobre su enseñanza; de aquí que la didáctica cobra un papel fundamental.

En una visita a la BENM me dirigí a los salones posteriores a la explanada, en uno de los pasillos ulteriores de lado izquierdo, allí mi encuentro fue más cercano mi encuentro con las voces de los docentes en formación inicial que a su paso comentaban entre ellos, decidí tomar nota y comenzar a adentrarme en este punto que me permitía acercarme más al problema, al escuchar decir:

...“¿ya tienes la planeación para que te la revisen?”...  
(Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcates\_en\_Formación1\_BENM\_23-10-2018).

Lo anterior me remite a pensar en lo que sostiene Zabalza (1998) al decir que la planeación constituye en estricto sentido parte fundamental del quehacer de la enseñanza, pues ésta además de ser un diseño pensado a razón de las necesidades de los estudiantes, es un medio para llevar a cabo una intervención reflexiva.

En este tenor como comenta Díaz Barriga (2009) no puede decirse que exista una clase sin un antecedente, sin un referente previo, sin tener claridad de qué enseñar y cómo se va a comunicar, el problema es centrarse únicamente en la “aprobación” o en la “aceptación” de un plan de clase cuando la práctica exige repensarse y construirse como comenta Carr (1996) en acto social que transforme la propia práctica y yo agregaría, que trascienda en los otros no solo a nivel institucional o académico sino a nivel de experiencia.

A lo que también Camilloni (2007) manifiesta que en la planeación se alberga una forma argumentativa de la propia intervención docente, ésta constituye una relación directa con la didáctica y la enseñanza por ser el eje que guía las prácticas en los centros educativos. No obstante implica también una deconstrucción de las formas en las que se desarrolla cotidianamente la práctica, pues intenta romper con el *hábitus* el cual se encuentra instituido por las costumbres y tradiciones del anquilosamiento dentro de la cultura escolar.

Ahora bien, el testimonio remite a pensar que, si bien es cierto, una planeación necesita ser revisada por un experto (en este caso el formador docente que acompaña durante la jornada de práctica), ésta (la planeación) debiese partir de ciertos criterios para ser operativa en el acto de enseñanza: diseño de objetivos, propósitos, aprendizajes esperados, la secuencia, formas de evaluación, la autorreflexión de docente, metodología, lo que podamos considerar de ésta; embargo, resulta interesante cuando en otro testimonio se expresa lo siguiente:

...“¡ah, yo no sé como quiere la maestra que haga la planeación!”...  
(Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcates\_en\_Formación2\_BENM\_23-10-2018).

En este caso, sí que es una sorpresa, puesto que la planeación ya pareciera tener un sentido subjetivo más no objetivo, ese carácter de “aprobación” que espera el docente en formación por parte de “su maestra de práctica” comenta Moral (2010) desvía por completo la intención de partir de un planeación con base en un diagnóstico, aún cuando en principio agrega Zabalza (1998) los docentes en formación tuvieron un acercamiento inicial con el grupo donde van a trabajar, estuvieron en observación del mismo y conocieron las dinámicas y en función de ello se construye su planeación, desde luego aunado a los elementos circundantes de la propia institución donde practican.

Pero dudar sobre: “cómo la maestra quiere la planeación”, tal vez pareciera confuso o deja entrever otra situación: *la subjetivación dentro de los procesos de construcción en la planeación* y que desde luego dicha subjetivación alude a formas y dispositivos de poder dentro de la construcción del conocimiento, ello legitima así una serie de saber/es concebidos desde los modos de acción o por tradición tal como sostiene Foucault (2010); lo anterior sería interesante abordarlo si existiesen más elementos que abonasen al mismo, por el momento me limitaré únicamente a hacer mención de ello a fin de no desviar la atención.

Entonces, podemos decir que, la misma tradición en cuanto a la formación docente, es decir, la manera en cómo se ha formado el formador de formadores orilla también a transferir esos saberes como “validos” y “universales” a los futuros docentes que se encuentran en formación.

Se habla también de que la formación normalista está rodeada de tradiciones fuertemente ligadas a grupos de poder inter–institucionales y que a su vez dictan la agenda formativa y educativa de los estudiantes a pesar de lo establecido por los planes oficiales para la formación docente. Posteriormente, otro testimonio expresa permite entrever no solo dinámicas institucionales sino también la preocupación de los docentes en formación por la planeación en función de una “forma” al decir que:

...“¿tu ya la entendiste la forma de entrega de la planeación? Porque yo no, no sé”...  
(Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcentes\_en\_Formación3\_BENM\_31-10-2018).

La expresión que externa el docente en formación con otro de sus compañeros nos deja la reflexión sobre la preocupación en cuanto a la “forma” de la planeación; comentan Duque & Loaiza (2017) que el sentido de construcción metodológico de un planeación didáctica es lo que realmente ayuda a formar proceso de reflexión sobre la propia práctica y que, de no contar con una

construcción sólida, la práctica termina por convertirse en la reproducción de otros modos de enseñanza descontextualizados o lejanos al panorama que se presenta.

Sin embargo, es este caso, la expresión por sí sola “la forma de entrega” excluye cualquier rastro de construcción metodológica de la planeación y por el contrario, nos remite a pensar que el docente en formación se centra al “*formato*” en sí, eso ya desvincula el carácter reflexivo que debe existir en todo proceso práctico de enseñanza comenta Bazdresch (2006), así el *formato* refiere a la manera de presentar en este caso la planeación, hablar aquí del sentido esquemático de planeación en cuanto a contenido es primordial.

Sin embargo existe preocupación por el formato no por el contenido, eso sí es un problema, porque la práctica no puede reducirse a un formato; por tanto Rojas (2016) comenta que hoy en día existe preocupación por las situaciones administrativas al interior de las escuelas, sin embargo, eso desvía la atención de los procesos pedagógicos, en este tenor desde una mirada crítica la práctica tampoco puede sublimarse a situaciones administrativas.

Pero esa dinámica, más bien, dicho imaginario social es prefigurado desde el gobierno federal y sus disposiciones “innovadoras” para las descargas administrativas, no obstante, en el caso de la planeación, los docentes en formación inicial pareciera ser que centran su atención a ésta como un requisito administrativo al cual se debe de dar cumplimiento para posteriormente poder contar con el visto bueno del docente que acompaña la práctica, el docente titular de grupo, el asesor, en fin, todo un filtro de requerimientos.

De allí el término *formatitis*: como manifiesta Gimeno, (2007) al decir que es un trastorno que afecta a las masas laborales resultado de las dinámicas impuestas del proyecto neoliberal, la preocupación por llenar documentos y formatos se ha vuelto una reducción de la práctica educativa en términos de la didáctica, y es que ese sentido se transfiere desde la formación inicial docente hasta los espacios reales de la práctica con los docentes en servicio, pareciera ser que todo subyace de la idea de “dar cumplimiento” más no la reflexión desde la didáctica para transformar la intervención.

Posteriormente, otra expresión similar a la anterior me genera la duda sobre el sentido que adquiere la planeación: un formato, un requisito o bien simplemente un elemento sustancial pero que no se sabe cómo construirlo al escuchar decir:

...“¿Cómo le vas a hacer para que cuadre tu planeación con lo que pide la de práctica y el de grupo?, yo me guío con lo que me diga el de grupo”... (Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcentes\_en\_Formación4\_BENM\_31-10-2018).

El testimonio refiere una preocupación del docente en formación con otro de sus colegas respecto a la planeación en función con los requerimientos exigidos por los “filtros de validación” que mencionaba: ya sea el docente de práctica, el titular de grupo, el asesor, el directivo donde prestará su práctica, etc. En este sentido “cuadrar” no precisamente se refiere a un ejercicio reflexivo para llevar a cabo la construcción de dicha planeación, sino más bien por lo que les pide uno y otro de los actores que son parte de su proceso formativo; en este sentido, tanto el docente de práctica como el docente titular de grupo.

Esto resulta complejo puesto que, si pensamos en el diseño de una planeación como proceso reflexivo, aquí pareciera ser un proceso valorativo y subjetivo por parte de quienes acompañan al docente en formación, por el contrario.

La planeación dice Rojas (2016) exige considerar elementos intrínsecos y extrínsecos que van aunados a los contextos tanto escolares, áulicos, familiares y sociales donde tiene lugar la práctica y se asocia a una cultura institucional y académica que son propias de éste, como comenta Frade (2008) el solo hecho de pensar que la planeación está sujeta a una cierta “cuadratura de subjetividades” deja entrever que la práctica también estará sujeta a dicho juicio subjetivo tanto para ejecutarla como para valorarla.

Lo anterior es interesante puesto que en las normales existe justamente una formación específica para la enseñanza y es porque esa ha sido su labor desde que éstas se crearon por tanto, retomo a Camillioni (2007) al decir que la didáctica no deja de ser pieza clave de en este encuentro pedagógico en la práctica que realiza el docente en su proceso de aprendizaje, pero abonaría con la idea de Ferry (1991) al decir que el trayecto formativo del enseñante exige así mismo un repensar sobre la teoría y la práctica, sobre lo que se enseña y se aprende, sobre lo que se conoce y se construye, implica la reflexión constante en su práctica cotidiana.

No obstante, lo que deja a la reflexión el testimonio es que los docentes en formación se enfrentan a una valoración subjetiva en el diseño de la planeación, lo que conflictúa y desvía la intención de reflexión sobre el diseño de la misma, pero así también permite interpretar que es parte también de su trayecto formativo, el siguiente testimonio refleja otra situación pero que va aunado a lo anterior, al decir de un docente en formación:

...“¡yo le voy a pedir la planeación a mi amigo y con esa me guío, pero la clase la voy a dar con lo que ya tenía preparado!”... (Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dentes\_en\_Formación5\_BENM\_31-10-2018).

Ciertamente, una cultura académica está constituida por las costumbres instauradas desde los haceres cotidianos y que, a partir de ellos los actores se apropian de dicho *ethos* como una parte de su práctica, tan rutinaria que se convierte al pasar del tiempo en un acto instituido afirman Berger & Luckmann (2003), en esta situación que enuncia el testimonio pareciera ser que la planeación más que ser vista como requisito administrativo poco o nulamente reflexionado para su diseño es, a su vez, un instrumento “de guía”, de orientación, de conducción de la propia práctica, la situación reside en el rigor metodológico que se carece para su construcción.

El testimonio nos remite a pensar que, si la planeación es vista como una instrumentación técnica que adquiere un carácter de formato y en donde el docente en formación espera la aprobación o el consentimiento de todos los actores responsables de su trayecto formativo, entonces, la planeación constituye el punto de partida y de llegada dentro de la práctica, pues no puede existir el surgimiento espontáneo de una clase sin antes conocer los intereses de quienes estará dirigida, de lo contrario, solo hablaríamos de un adoctrinamiento y trasmisión de ideas, cuando lo que se busca es la construcción de saberes entre docentes y estudiantes.

Por lo anterior es importante recordar a Ferry (1991) al referir que la formación del enseñante (del docente) debe ser situada y acompañada, pero también implica la construcción por parte de éste, de lo contrario, estamos ante escenarios de prácticas reproducidas, aquí el trayecto formativo e vuelve simulación de procesos de construcción del conocimiento y anquilosamiento de saberes tanto teóricos como prácticos.

Es así que, el panorama presentado hasta este momento dentro del proceso de problematización es de una formación docente permeada de un trayecto formativo aislado, que se conjunta en la práctica como hechos concatenados y vinculados con subjetividades para la construcción y diseño de la planeación didáctica e incluso de una descontextualización inminente entre planes de formación docente y los planes de estudio vigentes para la enseñanza en educación básica.

Esos problemas trazan en conjunto lo que nombro hasta el momento como: *el tejido mimetizado de la formación docente*, puesto que el docente en formación para enfrentarse a la práctica ante las carencias que presenta, muchas veces tiene que vivir un proceso simulativo de

supervivencia en el aula, a lo que se va a enfrentar, al adoptar modelos de otros docentes titulares del grupo a donde prestarán su servicio, trata de asemejar los modelos o planeación de compañeros para poder enfrentarse a la práctica o adopta lo que los formadores docentes le indican que debe hacer o solamente para encuadrar la planeación con lo que éstos le indican.

En este tenor Duque & Loaiza (2017) comentan que, la planeación constituye un elemento fundamental para tejer una relación entre la práctica reflexiva y crítica frente aquella que solo tiene lugar por reproducción, imitación o sin fundamentación metodológica real. A pesar de lo anterior no todo es como lo pinta el deber ser, pues gracias a ello cobra relevancia la presente investigación, al escuchar lo siguiente:

...“¡Oye amiga!, ¿si te llegó la notificación que te envié al whatsapp?, es de una página de una maestra jubilada que vende material didáctico y las planeaciones... Yo allí le pedí que me vendiera las planeaciones porque la verdad la maestra ni nos explica cómo la quiere y ya la está pidiendo porque las tiene que entregar a la directora de la escuela donde vamos a ir a practicar”... (Pasillo\_Salones\_VocesInformales\_Dcnes\_en\_Formación1\_BENM\_23-10-2018)

Escuchar lo anterior no me genera asombro o azoro en docentes que se encuentran en servicio, porque dentro de la cultura escolar se “acostumbra” a que algunos docentes adquieran sus planeaciones compradas y elaborados por un externo que por ellos mismos. No obstante escuchar esto de docentes en formación inicial he de decir que me genera inquietud, puesto que supone que la formación Normalista atiende en este sentido, como dice Navarrete (2015), el Normalísimo es una formación que se diferencia de la universitaria por su carácter centrado al acercamiento con el campo de trabajo real desde la teoría didáctica que es propia de su formación.

Luego entonces, cuando escucho decir “*Yo allí le pedí que me vendiera las planeaciones*”, me remite a pensar que lo mismo que sucede en las escuelas con los docentes en servicio sucede con los docentes de formación inicial, más allá de la moralidad que eso implica, conduce a reflexionar que el *ethos* del cual manifiestan Berger & Luckmann (2003) se **construye en las instituciones desde los ritos y costumbres** como parte de una ***representación social de la realidad educativa***.

En este sentido, las costumbres y ritos se reproducen en la medida que se conforma un **imaginario de la práctica de enseñanza**, retomando a Castoriadis (1993) esto significaría que no existe un equilibrio de conductas entre los actores, pero las acciones repetidas sí va marcando y determina una serie de tendencias a través de *ideas* y *apreciaciones* sobre la práctica de enseñanza, donde el *hábitus* se vuelve referente ineludible para asumir como parte de una cultura

establecida que “comprar un planeación forma parte del entramado cotidiano”, esto se vuelve *apropiación* y subyace la idea de que lo anterior antes mencionado es un marco instituido de la formación inicial docente desde la “didáctica del imaginario normalista”.

Aclaro desde este punto, nuevamente reitero que no estoy moralizando ni emitiendo juicios sobre la formación dentro de la Normal de maestros, por el contrario, representa un acercamiento real a una problemática circundante que da cuenta desde testimonios de una realidad “sabida por algunos” pero “contada por pocos” desde una mirada crítica inscrita dentro de la investigación educativa.

Lo anterior guarda estrecha relevancia al escuchar decir “*porque la verdad la maestra ni nos explica cómo la quiere y ya la está pidiendo porque las tiene que entregar*”, esto representa un problema sumado a lo anterior, pues desde la didáctica comenta Camillioni (2007) se inscribe una mirada reflexiva del actuar docente para la práctica de enseñanza a través del diseño y de la planeación, aunque aquí parecer ser el representar a la planeación socialmente en la escuela como un trámite administrativo.

Cuando contrariamente Cruz (2007) manifiesta que una de las políticas de la formación del profesorado tiene relación con la manera en que éste debe responder a las demandas del aparato burocrático sin soslayar o delimitar su labor a una razón técnica y administrativa pese a los condiciones que se enmarque, puesto que es la práctica de enseñanza dicen Duque & Loiza (2017) lo que determina una verdadera transformación social y la diferencia de una simple transmisión de conocimientos o una educación bancaria como sostiene Freire (1992).

Al respecto se comenta que, dicha educación bancaria se limita a un emisor y receptor, por lo cual el contenido es automatizado sin la construcción conceptual y reflexiva, aquí la didáctica juega un papel preponderante tratándose de la formación docente porque será la encargada de encauzar las prácticas con sustento teórico metodológico partiendo de la lectura de la realidad educativa para de allí, conocer la necesidades de los educandos y posterior al diseño del plan de intervención o planeación educativa llevar a cabo un acto formativo reflexivo, de allí la importancia del vínculo entre teoría y práctica.



## **1.7 Ejes problematizadores:**

Los ejes que se comienzan a tejer con base en el recorrido realizado son los siguientes:

### **1.7.1 Descontextualización entre planes de formación docente y práctica:**

En cierta ocasión durante una de mis visitas para obtener respuesta sobre el ingreso al campo me quedé en la explanada central de la BENM, es allí cuando escucho las siguientes frases que, de momento, no tomé mayor importancia, sin embargo llamó mi atención porque no fue una expresión si no un conjunto de ellas por parte de los docente en formación al decir:

...“¡yo voy a dar la clase como pueda porque ni nos explicó bien el maestro cómo se va a trabajar!”... (CM\_Salones\_VocesInformales\_Dcates\_en\_Formación1\_BENM\_08-10-2018).

Si bien es cierto que dentro los procesos de formación docente existe incertidumbre para enfrentarse a un grupo, también es sabido de las deficiencias que enmarca dicha formación al interior de las instituciones formadoras (Díaz Barriga & Inclán 2001), lo anterior responde no solo a dualidades en la formación sino también a ambigüedades de la misma, las cuales no están del todo claras en inicio y como refiere el testimonio, se lleva a cabo en este caso una práctica no reflexionada.

En sentido opuesto, Schön (1992) establece que debe asumirse una postura crítica y puramente reflexiva en la profesión del enseñante, el docente se asume como el profesional reflexivo que de lectura crítica a la realidad educativa a la que se enfrenta, para así poder intervenir proactivamente y de manera pensada dentro del proceso de enseñanza; para tales efectos el autor propone que el formador de formadores (quien guía el proceso de formación docente), debe estar completamente convencido que la reflexión solo se logra si éste se asume también en su rol de transformador de su práctica para con sus docentes en formación.

No obstante, también se generan otras expresiones las cuales reafirman aún más que tanto el trayecto formativo como la práctica se encuentran ante una encrucijada donde la incertidumbre en ciertos casos pareciere ser un problema, aunque no de fondo, pero sí de manera aparente al escuchar:

...“¿y ustedes chicas ya saben cómo van a trabajar su clase?”... (CM\_Salones\_VocesInformales\_Dcates\_en\_Formación2\_BENM\_08-10-2018).

A lo anterior comenta Zabalza (1998) que, la práctica es el elemento esencial en la cual tiene razón de ser la formación docente, es el acercamiento real a las condiciones reales de trabajo en las que se enfrenta, por lo cual debe ser un proceso guiado y encauzado con base en los aprendizajes, contenidos, objetivos que ciñen la enseñanza y organización del trabajo docente.

Ciertamente, comenta el autor que la práctica está guiada por una serie de elementos que se vinculan con la teoría, por lo que nada de la práctica se improvisa, por el contrario, exige un ejercicio de reflexión continua sobre lo que se espera obtener de la práctica y lo que se obtiene como parte de un trayecto formativo docente, por ello resulta complejo y además inviable, el pretender que las jornadas de práctica de los docentes en formación se vivan llenas de ambigüedades e incertidumbres que en principio pudiesen ser advertidas o clarificadas dentro del proceso dentro de las instituciones formadoras.

Aunque nuevamente pareciera que al escuchar el testimonio no implica mayor problema, pareciera ser que solo se comparten entre compañeros inquietudes y formas de trabajo, pero en la interlocución otro compañero docente en formación le contesta a la anterior:

...“¡yo ya tengo mis actividades, haber cómo salen! porque aquí las tengo para trabajarlas desde el plan 2011”...  
(CM\_Salones\_VocesInformales\_Dcentes\_en\_Formación3\_BENM\_08-10-2018).

En este sentido, cuando se refiere a que las “actividades” ya están dispuestas, nos remite a pensar que la propia práctica es vista como una secuencia de hechos, no importa si están pensados o situados, solo importa “desarrollarlos”, eso sí es preocupante, ya que como comenta (Díaz Barriga, 2009), debe existir un vínculo entre la política dispuesta en las instituciones de formadores docentes y el sentido curricular que se le asigne, eso permite que la propia práctica tenga direccionalidad; es decir, que tenga un sentido de hacia dónde se dirige y para qué.

Aquí cabe puntualizar que, en al BENM se optó por el plan 2012 de formación docente, éste responde a su vez al plan 2011 de educación básica basado en competencias y la propia BENM decidió claudicar el plan 2018 de formación docente, el llamado “aprendizajes clave”, dicho plan en educación básica se pilota hasta este año 2020 únicamente para 1° grado y 2° grado, mientras que el resto de los grados responden al antiguo plan 2011.

En efecto, “esto sí es alarmante porque para la práctica se requiere de una claridad sobre la que se forma y se va a formar a otro y no una confusión entre lo que creo se debe enseñar y como mejor lo entienda yo” comenta Elsie Rockwell (IISUE, 2019); en efecto, pareciera haber una

mezcla de programas y de planes tanto de formación docente como de educación básica y a la vez se aborda todo pero a la vez no se aterriza en nada concreto y eso genera confusión entre los docentes en formación, al menos en los testimonios presentados; otro testimonio de un docente en formación bajo esta misma línea expresa:

...“¡nosotros tampoco le entendemos porque nos enseñan a planear con el plan 2012, y allá en la escuela nos lo están pidiendo con el 2018 porque es de primer año, pero así con el 2011 vamos a dar la clase!”... (CM\_Salones\_VocesInformales\_Dcetes\_en\_Formación4\_BENM\_08-10-2018).

Esto es sumamente importante tener en cuenta, dado que, si el propósito de las normales es la formación docente (para la enseñanza) al menos aquí es un ejemplo de que algo no está del todo correlacionado, no hay correspondencia y por tanto existe una descontextualización entre el deber ser establecido en un plan y otro y además entre una “práctica pensada desde un cierto referente” y el “panorama presentado ante el docente en formación”, en este tenor hablamos que la práctica se vuelve un proceso simulativo más no constructivo o que conduzca a un quehacer reflexivo por parte del docente (Zabalza, 1998).

Pero podíamos pensar que ese proceso de simulación se logra sí y solo sí a fuerza de empatar correctamente los planes, pero ese ejercicio es sumamente complejo y más aún cuando no se cuenta con una formación pedagógica en cuanto al diseño curricular, por el contrario, aquí hablamos que la formación normalista encaminada más a la ejecución de la enseñanza exige contar con una metodología sólida para su actuar.

El testimonio deja entrever también que existe no solo ambigüedad sino también incomprendibilidad entre un plan y otro, el plan 2012 se refiere al plan de formación docente, el plan 2018 se refiere al “nuevo modelo educativo” propuesto por la entonces administración del secretario Aurelio Nuño Mayer durante el sexenio de Enrique Peña Nieto.

Esa reforma comenta Imanol Ordorika (IISUE, 2019) dice es: un intento desesperado por salvar los restos de la mal llamada reforma educativa, pretender dar un sentido pedagógico a todo el carácter punitivo que en realidad representó para el gremio magisterial. Y finalmente, el plan 2011 es el documento rector que rige la educación básica al articular preescolar, primaria y secundaria bajo el modelo de competencias.

Actualmente con la administración del secretario Esteban Moctezuma Barragán en la llamada cuarta transformación propuesta por el residente Andrés Manuel López Obrador se promueve la llamada: “Nueva Escuela Mexicana”, éste es un proyecto en construcción y debido a

ello se pretende pilotar para que para el año 2022 se cuente con un nuevo programa para educación básica y de formación docente.

Pero mientras lo anterior ve la luz, se vive un ambiente de incertidumbre o bien, una descontextualización en la práctica, por lo que resulta preocupante que las próximas generaciones egresadas, al menos de la BENM, cuenten con serias deficiencias que se subsanan por la improvisación o por otros medios alternativos no propios del quehacer del profesional reflexivo (Schön, 1992), posterior a ello me encuentro con el siguiente testimonio, al escuchar decir:

...“¿cómo le vamos a hacer si la de práctica nos dice una cosa y acá nos salen con otra?”...  
(CM\_Salones\_VocesInformales\_Dctes\_en\_Formación5\_BENM\_08-10-2018).

El testimonio, refiere un problema sumado, que no solo atribuye a la descontextualización ya presente, sino que también refiere a la incertidumbre que se vive dentro de la práctica dentro de las dinámicas institucionales, y sí, aunque a veces resulta incómodo el saber que por sí fuera poco las prácticas se convierten en procesos de simulación; al retomar a Catalina Inclán (IISUE, 2019) diría que: el proceso de acompañamiento durante la práctica es a su vez, insuficiente, equívoco, tardío, aislado y no responde a las necesidades de los docentes en formación, por el contrario, pareciera conflictuarlos más que orientar el proceso.

Aquí se observa que el acompañamiento por parte del formador docente al docente en formación no está debidamente orientado, pareciera ser un problema entre lo que se dice en la escuela normal y lo que se hace al interior de las escuelas oficiales de educación, esas dinámicas constituyen anclajes que permiten visualizar situaciones de *ausencia*; por un lado ausencia de una *reflexión para la práctica* y por otro, ausencia de una *reflexión en la práctica*, por consiguiente una ausencia de *reflexión sobre la práctica* y al final una ausencia de *reflexión de la práctica*, según (Bazdresch, 2000; 2006)

- La reflexión *para* la práctica significa reconocer decisiones que toma el futuro docente al llevar a cabo el diagnóstico del grupo y la planeación curricular; plantea posibles alternativas a los recorridos habituales de la acción docente, anticipa experiencias o planes necesarios para orientar la práctica y encausar situaciones de enseñanza anticipatoria.

- La reflexión *en la* práctica supone, en la ejecución de la clase, decisiones de cambio en las tareas seleccionadas durante la construcción metodológica real, con la finalidad de proponer permanentemente el logro del propósito educativo previsto activa
- La reflexión *sobre* la práctica genera congruencia con el propósito planeado y los logros alcanzados durante las valoraciones y evaluaciones de los desempeños y productos de aprendizaje construidos.
- La reflexión *de la* práctica permite al docente en formación reconstruir la sistematización general construida en las temporalidades anteriores para, en y sobre la práctica, al hacer uso de registros sistemáticos, como: diario de clase, narrativas, registros de acciones donde describe la ejecución de todos los sujetos que participan durante la práctica de enseñanza.

Cabe aclarar que ésta última reflexión (*de la* práctica) será sin duda uno de los insumos más interesantes de retomar para el análisis de la investigación; ya que permite visualizar la experiencia del docente en formación y mirar en torno si existe reflexión en su práctica o por el contrario, se observan ausencias al responder preguntas sobre: *qué* hago, *cómo* lo hago, *qué* produce y *cómo* lo cambio, (al comprender y aprender de la propia experiencia) y la que intercambio con los otros como parte de una práctica vista como resultado del encuentro con la alteridad y la otredad que representan tanto los demás compañeros docentes en formación, como los formadores docentes, coordinadores y docentes de acompañamiento, los docentes titulares de grupo donde se presta la práctica, directivos, subdirectores, apoyos técnicos pedagógicos, etc.

### **1.7.2 El docente en formación como actor invisibilizado del currículum oficial**

Es así que, con todo lo anterior me llevó a colocar el foco sobre lo que implica la tensión de la práctica frente al significado(s) que tienen los docente en formación y reflexionar el impacto tiene para la construcción de una didáctica a partir de la conformación de saberes para la misma?, y en este sentido, ya dentro del campo me llevó a retomar la voz de los docentes en formación de la BENM al preguntarles: ¿cómo les aportaban las prácticas a su proceso de formación como docentes?, a lo que me contestaron lo siguiente:

En un inicio solo fue observación ¿no?, entonces empiezas a ver cómo es realmente el trabajo en el aula ¿no?, y que no solamente es enseñarle a los estudiantes, es como que guiarlos... <pausa breve> a que ellos construyan su propio conocimiento y después ya fue observación y ayudantía, te empiezas a involucrar un poquito más en el aula, y ya luego después, en este caso, ya viene tu planeación, ya viene como tu participación directa y activa en clase ya con los estudiantes (Dcnte\_en\_Formación1\_BENM\_27-03-2019).

Pues me ayudan muchísimo, me aportan muchas cosas, primero, cuando llegas aquí a la escuela en la normal llegas con un cierto punto de inseguridad, cuando te paras frente a un grupo es así como... de qué hago, que puedo hacer ¿no?, ya conforme va pasando el tiempo vas adquiriendo esa seguridad, te paras frente a un grupo, sabes lo que tienes que hacer, cómo dirigirte a ellos, es bastante importante, primero te aporta eso. Segundo, la investigación, muchos toman la investigación como indagar un texto ¿no?, pero te aporta a la planeación y todos esos factores, porque la investigación es un proceso se debe de investigar para crear nuevos conocimientos ¿no?, entonces esa es otra cosa que te aporta la práctica como tal. Además... ¿qué más te puede aportar? <Pausa prolongada, se queda pensativo>, podría ser... cómo... emmm... qué elementos... pues ser más indagatorio, lograr que los alumnos sean críticos, en fin, muchas cosas. (Dcnte\_en\_Formación2\_BENM\_27-03-2019).

Emmm... creo que... <pausa prolongada, se queda pensando>, aporta... <prolonga la frase> este... la costumbre, el interés, porque al principio nuestras primeras prácticas era de pura observación, entonces decíamos ¿en verdad quiero ser docente?, ¿en verdad voy a poder con treinta y cinco alumnos?, ¿en verdad voy a poder pararme enfrente y explicar un tema?, el control de ellos, el cuidado de ellos también. Yo creo que con el tiempo si este... te vas acostumbrando, el gusto por la carrera... es importante ¿no?, porque digo, si no me gusta ¿qué voy a hacer aquí?, si no tengo esa vocación, para qué... ahora sí que para qué voy a ir a echar a perder alumnos. Por eso sí creo que es importante para que cuando nosotros egresemos de aquí este... ya tengamos la noción de lo que se vive en la primaria, o sea, ya no lleguemos así de... ¡y ahora que voy hacer! <Expresión con sobresalto>, yo ya sé a lo que voy ¿no?, lo que tengo que hacer con ellos (Dcnte\_en\_Formación3\_BENM\_27-03-2019).

Yo creo que las prácticas son muy importantes porque es la única manera de que te puedes acercar a los alumnos, y creo que es la única profesión que te deja tener así como... pues sí practicar, entonces este... pues son importantes porque conoces una gama de alumnos, una gama de maestros y creo que aprendes de todos, tanto de los alumnos como de los maestros y pues es enriquecedor para nuestra formación (Dcnte\_en\_Formación4\_BENM\_27-03-2019).

Al escuchar las voces me remitió no solo a pensar cómo los docentes en formación viven su proceso de formación en el trayecto de práctica profesional, si no también qué aspectos de dicho proceso se conjugan en la conformación de saberes propios para la práctica y la conformación de una didáctica. El punto aquí es que detrás de este telón de la política educativa, de las reformas, de las investigaciones, poco se habla de la figura de los docentes en formación (estudiantes de la normal en su rol de “practicantes”), puesto que se comienza a vislumbrar una

tergiversación del sentido que tiene la práctica en el discurso oficializado y en lo que se experimenta por parte de los docentes en formación, además de que su testimonio parece invisibilizado y ausente ante los ojos de la nula memoria socio-pedagógica del sistema educativo nacional (SEN).

El testimonio experiencial de los estudiantes normalistas no aparecen en la discusión, no porque no sean relevantes, por el contrario, yo considero que en los temas propios de la reforma es intencionado y tendencioso la acciones del estado al omitir la voz de quienes forman a los docentes, así como el de los propios docentes en formación o los egresados de las escuelas normales que ya ejercen su labor en las escuelas, no solamente desde el modelo educativo 2018 sino incluso con el anterior plan 2011.

Es así que todo tiene un comienzo, y es importe como bien comentaba, realizar un retrospectiva para conocer que esta discusión se remonta incluso hace ya tres décadas, pero que se ha acentuado debido a la *pre/tensión* del estado, ya sea por presión de los propios organismos internacionales o de la élite empresarial, por empecinarse en la educación como panacea de los problemas económicos del país. Al respecto (Ducoing, 2013) menciona que: "... las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor –de ser sujeto. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores, a su vez, con otros sujetos –los alumnos" (p. 49).

En principio, es muy cierto que las escuelas normales son instituciones que encierran una tradición muy particular sobre el cómo y el para qué formar un docente, así mismo esto le antecede una sentido socio – histórico que efectivamente es construido por los profesores, donde se ve diluido la voz del propio docente en formación, proceso donde tiene lugar la formación como acción, proceso y resultado en la construcción de una cosmovisión sobre lo que es ser docente que se construye desde la propia práctica, sobre el hacer cotidiano, sobre el trabajo cercano en las escuelas.

No es casualidad que las Normales sean fuertemente señaladas por el estado, pues son también trincheras de lucha para hacer frente a las injerencias de las políticas que pretenden soslayar el trabajo que se realiza tanto dentro de ellas como fuera según comenta Ángel Díaz Barriga (IISUE, 2015), así en los testimonios iniciales comenzamos a vislumbrar significados a la práctica en voz de quienes la viven, quedando esta como:

- Forma de adquirir/*se* experiencia

- Forma de conocer/*se* el entorno socioeducativo
- Forma de involucrar/*se* en el mundo de la cultura escolar
- Forma de reflexionar/*se* frente al otro y los otros

Estas formas de significar la práctica en voz de quienes la viven de forma cotidiana pareciera ser que se eximen del discurso oficial y se alejan de la percepción “originalmente instaurada”, puesto que para el (SEN) no existe una línea de conjunción de la experiencia de sus actores con el hacer cotidiano y tampoco un conocimiento profundo sobre la vida en las escuelas, pero lo más grave es que el propio Plan de formación docente SEP (2012) desconoce a la práctica frente a la experiencia sus actores, puesto que para el discurso oficial la práctica solo constituye la forma de relacionar la teoría, los métodos y las técnicas de enseñanza para la construcción de competencias docentes, lo cual representa la incompetencia misma del sistema para reconocer que en la experiencia del otro y los otros puede enriquecer los procesos formativos de sus actores.

Pero a pesar de ello, es importante mencionar que el carácter social de la educación no la exime de mirar los por qué y para qué del devenir y el sentido de las prácticas que tienen lugar al interior de una institución, en este caso en una que forma a docentes y que a su vez estos serán formadores de niños y jóvenes. Si bien es cierto que la construcción de relaciones entre los sujetos de una entidad institucional justamente hace que estas se edifiquen, ya sea en carácter de producción o reproducción de sus formas de poder que legitiman saberes propios para la práctica y desde la práctica para intervención o para el mismo trabajo (Durán, 2009; Foucault, 1992; Sosa, 2010).

En tal caso los docentes en formación están bajo la mirada de este ojo indómito y no son la excepción cuando se asumen como docentes propiamente ya en un aula que le son precedidas desde cómo se forman los docentes; es decir, por las acciones que devienen desde sus formadores (sus maestros de la normal):

Los profesores transmiten saberes y estilos de pensamiento, producto de la convergencia de su experiencia personal y escolar, esta última, por ejemplo, dispuesta por el currículo, por las prácticas de los formadores docentes, las tradiciones, las rutinas, las costumbres e incluso por las innovaciones de las mismas Escuelas Normales y de educación básica. (Ducoing, 2013, p. 49)

En este, sentido se vislumbra que una parte importante que abona al problema que devienen desde el trayecto formativo de práctica profesional, el cual viven los docentes en



formación, es fundamental también hacer una breve introspectiva a lo que sucede al interior de la normal desde donde son formados en primera instancia; lo anterior lo comenzaba a vislumbrar como una reflexión final en la tesis de maestría: *“La Experiencia Formativa de los niños en primaria frente a las prácticas educativas de control”* (Sánchez, 2017), en ella abordaba al final que las prácticas educativas son un constructo socio – histórico que responden fehacientemente a los sistemas y dispositivos de poder que cohesionan dentro de la institución.

Un ápice es que el Normalísimo es una tradición que se encuentra rodeada de la experiencia de quienes a pesar de las reformas en educación construyen prácticas propias de la disciplina y de la entidad institucional, aquí muchas veces el currículo oficial queda soslayado sobre lo vivido al permitir la interrelación y a su vez formativa entre sujetos (Gimeno, 2007) en este caso los docentes en formación; donde entretujan sus experiencias tanto dentro de la Normal en las escuelas donde van a realizar sus jornadas de práctica como parte de ese trayecto formativo.

Indudablemente se trata de analizar este proceso como un acto de encuentro y en la construcción de un dispositivo cultural permeado de ritos, costumbres, cuerpos académicos y formas de desempeñar la práctica educativa, aquí los docentes en formación quedan a la deriva al colocarse el foco en el rol importante que establece la educación normal como institución promotora del propio quehacer formativos.

La cuestión del profesorado –la formación inicial, la actualización, la capacitación, la profesionalización– y las funciones de las Escuelas Normales son puntos nodales del sistema educativo y de las transformaciones que a éste se le exigen; también es un problema de conocimiento que tiene que ser examinado en el interior tanto de los quehaceres de las Normales como de otros espacios interesados en los estudios del profesorado (Ducoing, 2013, p. 49)

En este tenor, hablar de las normales y de la formación docente implica hacer un minucioso bosquejo de las reformas que le anteceden como condición necesaria para explicar los cómo, por qué y para qué de la construcción y con/formación del hacer propio de las mismas.

Lo anterior no solamente al hablar de las Normales, como instituciones formadoras de docentes, sino como bien se comentase pretende que al realizar un estudio de frontera, se coadyuve a comprender el trasfondo de lo que ocurre en el proceso de formación docente que ocurren no solo dentro de estas instituciones de educación Normal, (en este caso de la BENM), también mirar lo que acontece fuera de ella.

En este tenor, lo que sucede en las jornadas de práctica de los docentes en formación, donde acontece en las escuelas de educación primaria en las cuales la realizan por ejemplo, lo anterior fue algo que coloqué como un ápice al final de la tesis de maestría antes mencionada y es por ello que ahora se retoma ese vacío para la presente investigación.

Pero antes de continuar me es preciso fundamentar a qué nombre *dispositivo cultural*, y más si éste tiene su razón en un sentido institucional; pues bien, en primer instancia recorro al concepto de dispositivo con la finalidad de sostener que tanto las formas de poder, como las relaciones entre los sujetos (en este caso entre los formadores de docentes y docentes en formación) construyen una red tejida de significados y que buscan, ya sea transformar o fortalecer las prácticas dentro de la institución (Foucault 1992; Fernández 1994).

Para tales efectos se entiende según Ofelia Cruz Pineda en Ducoing, (2013) que el dispositivo “despliega una sujeción y una función estratégica; es decir, vigila y dispone estilos y modos de ser” (p. 51). El dispositivo ese “mecanismo de construcción o reproducción del saber” que subyace de las relaciones entre los sujetos, por tal motivo, si el proceso de formación docente se construyen desde las interacciones entre los miembros de la institución es imprescindible decir que acontece dentro de una cultura escolar, académica, institucional y experiencial (Pérez, 2000).

Así, se puede decir que al conformarse una cultura escolar el dispositivo se presenta como un mecanismo no solo de sujeción a las normas, ritos, usos y costumbres, sino también opera como un catalizador para la consecución de un fin, el cual puede ser tanto para transformar como para perpetuar ciertos aspectos de la experiencia de los docentes en formación en su trayecto.

Comenta Deleuze (1999) que un dispositivo no es más que un tejido de discursos que convergen, otras veces se interponen y orientan las acciones de los sujetos al estar en constante tensión; “es una especie de madeja formada por líneas de diferente naturaleza que representan procesos diversos relacionados y en desequilibrio” (Yurén, 2002, p. 135).

Luego entonces, cuando menciono la construcción de un dispositivo cultural, no es otra cosa más que las relaciones de poder que se genera al interior de la institución, pero sin olvidar que ésta tiene una carga discursiva que le antecede una cosmovisión en torno al acto educativo de formar al otro, en este caso se habla de una interlocución que versa en el formador de docentes y los docentes en formación, ambos inmersos dentro de la propia institución, esto construye lazos de identificación, de diferenciación y comparación entre lo que “debe ser” enseñado en las jornadas de práctica vivida frente a lo que manifieste un modelo educativo de formación docente.

Lo anterior lleva consigo una fuerte carga del sentido e intencionalidad discursiva sobre cómo el docente en formación vive el trayecto formativo para práctica profesional, donde justamente los dispositivos culturales afianzan una propia caracterización de los docentes en formación en su quehacer en las jornadas de práctica para y del Normalísimo como entidad indisoluble de la cultura escolar constituida por los dispositivos culturales, el *alma mater* donde éste se forma; en este sentido la propia política educativa va construyendo en sí misma un propio dispositivo de sujeción.

Al respecto de lo anterior (Ducoing, 2013) comenta: “La política de reforma educativa como dispositivo estableció nuevos o diferentes requerimientos, los cuales han tramado una red discursiva, radicaliza en ocasiones la vida de las instituciones y de los sujetos” (p. 52). Ciertamente, la política educativa se convierte en un discurso, en un arquetipo (que es medio y fin) para lograr los objetivos propuestos, que, en gran o mayor medida desde la OCDE el objetivo de la educación según ella está encaminada a garantizar la “estabilidad de los sistemas económicos” de las naciones, complementada por la UNSECO la cual manifiesta que, la educación garantizará “la buena gobernanza” de las naciones.

Pero si nos detenemos a preguntar ¿Cómo se tejen las redes discursivas del deber ser en la construcción o reproducción de saberes para la práctica del docente en formación? entonces la respuesta no es sencilla, pues implica no solo partir del supuesto de que la política es una construcción subjetiva que se objetiva y universaliza como norma al momento de ser aprobada.

Dado que las políticas educativas de formación docente, son formas discursivas, es importante decir que dichos discursos residen no solo es lo dicho sino también lo no dicho (Foucault, 2010; Popkewitz, 2000), por ello lo no dicho está en la manera de ejecutar la política, en la forma de llevarla a cabo, en la justa medida en que se desarrolla al interior de las instituciones.

De este modo, la intencionalidad formativa dentro de la normal es medio y respuesta a los modos discursivos de las llamadas “reformas”, pero lo anterior no habla por sí solo, pues es fundamental reconocer que los docentes en formación van trazado una trayectoria llena justamente de rituales en el desempeño de su práctica, y eso también es determinante en el constructo de la cultura escolar (Pérez, 2000).

La política de reforma tanto para educación superior como para educación básica se enmarca en un contexto más amplio de reacomodos económicos, políticos, sociales

y culturales. En otras palabras, está inscrita en un proceso de reforma de Estado que desde una racionalidad tecnocrática ha construido nuevas prácticas para los profesores y para las instituciones. (Ducoing, 2013, p. 52)

Resulta complejo comprender una reforma, una política, una práctica, una trayectoria sin un sentido socio-histórico, en efecto, constituyen parte de un acto formativo que se traduce como acción, proceso y resultado que en este caso le atribuyo al grupo de docentes en formación de la BENM con quien tuve un acercamiento, debido a que construyen o reproducen saberes que abonen en y para su práctica, la el cual se encuentra permeada por los modos discursivos que devienen desde de las políticas pero también de los (saberes, rituales, usos, costumbres) que éste construye como parte de la cultura institucional donde son formados, en este caso de la BENM.

Sin embargo, algo que esta tesis pone a la duda es la parte de la cita donde se expresa que las reformas o políticas desde el deber ser “han construido nuevas prácticas para los docentes en formación”, pues algo de lo que sí se puede tener certeza desde la teoría de la resistencia es que, a pesar de que la política o reforma propongan o se empecinen en discursos de lo: innovador, lo nuevo o de vanguardia, no siempre es garantía de que obtendrá ese beneficio institucional en la misma medida en que se propone debe ser (Giroux 1995).

Ahora bien, no se trata de radicalizar en decir que toda política educativa propuesta por ciertas reformas va a terminar por desecharse o ignorada, pues en determinados momentos también sirven como eslabón para promover un cambio en los modos discursivos y que le antecede también el precedente de los propósitos neoliberales, intereses económicos del estado benefactor a través de la educación que impone la sociedad del conocimiento (Tedesco 1995; Popkewitz, 2000).

Desde luego que pensar desde esta mirada crítica ayuda a comprender que las reformas educativas de última generación constituyen un dispositivo de poder que controla y supedita a los sujetos con la consigna de la transformación e innovación, pero también es importante decir que aunque se establezcan o se impongan las reformas y éstas sean distintas, aunado a que las generaciones de sujetos se transformen muy probablemente continúen los mismos modos en la formación de docentes de los 80s que en este nuevo milenio y frente al modelo educativo más reciente.

Justamente esto último no algo generalizado, por el contrario, será tarea de la presente dilucidar sobre ese aspecto en que tal vez los modos de formación docente parecieren ser las

mismas, por lo cual colocar el foco en la trayectoria de práctica profesional de los docentes en formación será determinante para saber cómo generan saberes para la conformación de su didáctica.

De este modo abrir un panorama más allá de lo que se pudiese considerar como obviedad, el propósito es analizar las prácticas y a partir de ello discursar críticamente sobre el rol del formador y su impacto desde las políticas educativas. Lo anterior conduce a la reflexión sobre quiénes diseñan las políticas y cuál es la agenda puntual que establecen para que surjan los efectos deseados, no obstante la presente no intenta develar ese punto sino por el contrario cuál es el impacto de dichas políticas en el proceso formativo de los docentes, en particular del grupo focal de los docentes en formación de la BENM.

En este sentido el interés de política educativa según Mario Rueda no estriba en la mejora de las condiciones sociales, sino que ésta se apoye en las instituciones formadoras de docentes y sean el medio por el cual se de cumplimiento a la consigna de que la educación garantice la estabilidad económica del estado (IISUE, 2015).

Sobre esta idea, los docentes en formación van apropiándose de este sentido de servicio y de formar a los niños y niñas del país, mismos que a su vez se convertirán en los próximos (ciudadanos, trabajadores y productores económicos del país), entonces, pareciere ser que la educación se convierte en un acto de fe inmerso dentro de una verticalidad de poder.

Por ende el interés de esta tesis en retomar desde la voz de los docentes en formación y también en ciertos momentos (solo para contextualizar y contrastar) también será necesaria la interlocución de la voces de formadores docentes en menor medida, pues Rockwell (1995) comenta que: “la experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros” (p. 13), en este tenor, el formador de docentes que forma un futuro docente es un proceso donde se enmarcan diversas tramas de la cultura escolar, y una de ellas radica, precisamente en la experiencia formativa que se enmarca y acentúa con fuerza dentro del trayecto de práctica profesional por ser el último que engloba la totalidad de las actividades durante el 8<sup>vo</sup> semestre.

Con lo anterior, se pretende establecer puntos de anclaje que ayuden a comprender la estrecha relación que existe en el proceso formativo de los docentes y su relación en la construcción de saberes para la conformación de una didáctica es necesario partir de la idea de que los docentes en formación se encuentran vinculados directa o indirectamente a la cultura

institucional donde éste se forma y produce significaciones (Castoriadis, 1993) o simplemente, modos de ser y actuar.

De allí que el sentido que le dará a la educación estará determinado no por las políticas oficiales, sino por las establecidas dentro del currículum oculto, las cuales tienen su razón de ser en la cotidianeidad (Gimeno, 2007; Tatto & Vélez, 1999). En esa misma línea se comenta que: “la política de reforma educativa como dispositivo ha exhibido y ejercitado un tipo de poder que tiene la intención de intervenir y de controlar, y sobre todo, de modificar modos de pensar y ser de los sujetos educativos” (Ducoing, 2013, p. 52).

En este sentido, las reformas tienen un trasfondo que sugiere ir más allá de lo manifestado oficialmente, sino que encierra propósitos con tintes ya sea para beneficio de un grupo determinado o bien, para garantizar la estabilidad de los sistemas económicos y ello se concibe la educación como un sistema de Estado para manipular o someter, esto se ve reflejado según Martinic & Pardo (2000) en las reformas de segunda y tercera generación, las cuales abordaré con detenimiento en el siguiente apartado.

De tal manera es que las reformas educativas que se proponen desde esa óptica llevan la consigna de evaluar procesos, prácticas, perfiles, métodos de diseño y ejecución no solamente curricular sino más bien de las actividades realizadas, se busca comparar, medir y cuantificar en función de parámetros e indicadores que “los procesos de producción” de conocimientos o habilidades que son enseñados por ejemplo al interior de las instituciones formadoras de docentes resultas “útiles y de calidad” para que los docentes en formación garanticen (desde esa lógica de estado) el cumplimiento de los fines establecidos, que, como bien comenta Hugo Casanova (IISUE, 2015) no siempre son los esperados o los propuestos detrás del telón de la política educativa.

Sin embargo, algo que no toman en cuenta las políticas educativas o quienes las diseñan, insisto, no retoman la voz de sus actores los cuales se sitúan en el hacer cotidiano, puesto que toda práctica debiese ser contextualizada según el discurso, pero en realidad se improvisa y no se reflexiona, por ello se habla de una enseñanza situada, sería como decir por ejemplo, si nos encontramos en un lugar laboral donde se les proporcionan uniformes a los y las trabajadoras y donde el patrón(a) decida comprar todos los uniforme en talla tres para las mujeres y todos los en talla veintiocho para los hombres.

La consigna será que todas y todos entren en el mismo uniforme, sin tomar en consideración que cada uno de sus trabajadores posee distintas características físicas que le pueden impedir vestir el uniforme; de allí que la política no siempre se diseña bajo estas condiciones. Este símil referente al deber ser y lo que es la política educativa desde su diseño y ejecución (Rockwell, 1995) comenta que: “Es importante recordar frente a la tendencia de buscar correspondencia entre la actuación de los docentes y el perfil que norma su trabajo, sin tener en cuenta el contexto social e institucional en el cual laboran” (p. 13).

Sobre esta línea se dice en el discurso oficial que tanto la práctica como lo establecido por la política “tendría una estrecha vinculación” pero en la realidad es que eso no opera de esa manera, por el contrario, lo que rigen los modos de formación al interior de una institución no son precisamente la normatividad establecida sino las condiciones sociales, culturales, políticas e históricas que tienen lugar dentro de la misma, desde las relaciones de legitimación de poder y saber que establecen los sujetos entre sí (Carr, 1996; Fernández 1994; Foucault, 2010).

Los docentes en formación según lo establecido, son ejecutores curriculares y técnicos “en proceso”, de lo que se ha diseñado (en mayor o menor medida), pero justamente de allí la importancia y el interés de retomar su experiencia desde su proceso en el trayecto de formación en la práctica profesional y generar puntos de encuentro, coincidencia o discrepancia que abonen a comprender cómo construyen sus saberes para confirmar una didáctica.

Tal vez se encuentre un punto de cruce que posibilite comprender cuál es el rol que desempeña frente a la política educativa desde su práctica, con ello el propósito será analizar desde allí qué competencias posee el formador de docentes en relación con el nuevo modelo educativo propuesto, si esto tiene un impacto favorable o bien, se podría repensar la práctica del formador de docentes en función de su experiencia. Por ello, se ha manifestado desde una visión crítica de la formación docente que: “Los mensajes que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en la Normal, y a la larga adquieren mayor peso que éstas (Rockwell, 1995, p. 13)

El trayecto formativo de práctica profesional del docente en formación (en función con los saberes y reformas) están concebidas bajo un esquema lineal de poder, donde la verticalidad de éste hace que las relaciones que se produzcan al interior de la institución formadora (BENM) adquieran un tinte a veces más burocrático que pedagógico al momento de llevarlo a la realidad de las escuelas (jornadas de práctica).

Es decir, la intención sería que existiese un modelo para la formación del formador de docentes para que a su vez sea atribuida al docente en formación al seguir ese acto de fe en relación con sus competencias de las que se exige un estudio serio (Loya, 2011); pero yo comentaría sobre la importancia del estudio serio del trayecto formativo de práctica profesional del docente en formación en relación con las reformas puede ayudar a comprender no solo el trasfondo de éstas últimas; sino el modo de desempeñar o el rol que juegan desde la construcción o reproducción de saberes para la con/formación de una didáctica.

Cabe aclarar que, si resultan efectivos o no los saberes en el proceso de con/formación de una didáctica, así como si resultan efectivos los saberes o no en la práctica no es menester de esta investigación, más bien se apunta hacia el conocimiento del trayecto formativo, lo que permitirá narrar lo que acontece dentro tal proceso del docente en formación de la BENM y como tienen impacto en la construcción del saber pedagógico para su propio quehacer profesional a partir de la construcción de una didáctica “vista como un saber de intervención” que le permite actuar en consecuencia en procesos teóricos y prácticos de y para la enseñanza (Díaz Barriga, 2009).

### **1.7.3 Reducción de la didáctica a una planeación**

Toda vez que se abordó lo anterior, es preciso comentar que, el último eje que se teje en el contexto problematizador es referido por los docentes en formación de la BENM a partir de sus voces, me pareció interesante que aquello que enunciaban los docentes se colocó como una constante en muchos aspectos: entre lo que viven y lo que estipula el propio plan de formación docente, aquí retomaré dos testimonios a fin de no parecer reiterativo, ya que suelen reiterar la misma idea, por lo que por su relevancia pretendo dilucidar, a continuación un relato en el que la docente expresaba:

...“Tengo muy presente que varios de mis maestros de aquí de la normal en muchas ocasiones nos han dicho que un docente que se diga ser normalista es porque tiene un dominio de la didáctica que aquí se enseña para el trabajo con los niños, y que eso se notaba en la forma en que se realizaba la planeación, eso es la didáctica de la normal, que tu sepas diseñar y aplicar tu planeación”... (Dcnete\_en\_Formación1\_BENM\_27-03-2019).

En el testimonio anterior se deja entrever que, en un primer momento el interés por parte del formador docente se evoca en enaltecer el carácter instituido de la propia BENM como institución formadora que genera una identidad entre sus estudiantes, no hablaré de procesos de



identificación, pero cabe mencionar que el testimonio refleja un falso ideológico, que se piensa que el normalista es formado bajo una didáctica específica: “la didáctica de normal”, pero la pregunta es ¿cuál didáctica? , porque en el trasfondo se habla de una planeación y esto es totalmente distinto.

A lo anterior comenta Camillioni (2007) que la didáctica no puede ser vista como procedimientos para la enseñanza, por lo que es insostenible que exista un carácter reductible de la didáctica y más aún, como una visión centralizada del acto educativo desde la práctica formadora docente, sobre una inequívoca e indisociable idea de que: “*la didáctica de la normal*” es específica para “preparar” al docente en formación para “*aplicar la planeación*” en la vida en las escuelas, lo anterior lo nombro como ***la institucionalización didáctica dentro de la formación docente***.

Lo anterior es criticable aún cuando Castoriadis (1993) menciona que en el imaginario social coexiste la idea de que, aquello que se adopta, se asume, se acepta y instaure como “lo normalmente aceptado”, queda como un carácter instituido que se queda en el imaginario social, pero que a su vez será incuestionable, como la idea de que la didáctica de la normal es eso: “*que aprendas a diseñar y aplicar tu planeación*”.

Aunque no comparto del todo la idea de Díaz Barriga (2009) respecto a que la didáctica es únicamente un campo de acción docente para la innovación de la enseñanza, sí comparto la idea de que ésta no se enseña, sino que ésta se construye en medida de la práctica y mirando las necesidades contextuales *in situ*. No podemos soslayar la idea de que la ***didáctica*** en sí misma se subyugue a condicionamientos de “innovación” pero tampoco se mimetice en términos sinónimos de “planeación”, pues la primera ***se construye y se interpela***, la segunda ***se diseña y se ejecuta***, cuestiones totalmente diferentes.

El carácter instituido que se conforma a través del discurso del formador docente que pronuncia a la didáctica de la normal como una consecución de que se enseña para el trabajo en el aula y se circunscribe como una acción concertada del imaginario social normalista hace que se asuma a la didáctica de la normal como un sinónimo de diseño y ejecución de una planeación, pero en el trasfondo también se encierra intereses particulares sobre los procesos formativos docentes encaminados a la acritica y la ausencia reflexiva sobre el qué y para qué enseñar/se y formar/se.

Ahora bien, Ferry (1991) comenta que dentro del proceso formativo de los enseñantes existen concepciones sobre lo educativo al que antecede una carga socio – histórica, pero que este

proceso se asume como inacabado y constructivo de manera permanente, tal vez es por esta idea de inacabamiento o de permanencia que Díaz Barriga (2009) asuma a la didáctica como un acto de “innovación”, dado que siempre la realidad socio – educativa está en constante cambio, sin embargo, se queda corto ante dicha aseveración, dado que la idea de inacabamiento va más encaminada a la deconstrucción del propio sujeto de la formación entorno con el propio contexto, y contrario a lo que afirma, el sujeto vive un proceso continuo, constante y permanente de reaprendizaje de su propio contexto ante el otro.

Con lo anterior, la didáctica como comenta Camillioni (2007) es un saber complejo en torno a la formación de que se nutre de diversas ramas del conocimiento como la antropología, la sociología, la filosofía y que no deja de lado el carácter del humano, es decir, en palabras de Skliar & Larrosa (2009), se retoma en todo momento las particularidades que se tejan dentro de la experiencia, por ello se pone énfasis en que la didáctica se asume como conocimiento inacabado al igual que el proceso formativo docente, puesto que ambos se nutren de las experiencias en donde los actores realicen una reflexión sobre su actuar con los otros y no solamente se busque “innovar”, sino que se pretenda “transformar” la propia práctica en condiciones de oportunidad para todos(as) quienes sean copartícipes.

Si bien es cierto, las condiciones sociales de la educación son diversas en cada entidad, no puede hablarse de la construcción de un solo modelo de formación docente, porque “el modelar” y el estereotipar el deber ser del docente resulta un problema de concepción filosófica sobre el currículum como lo comenta Gimeno (2007), debido a que tampoco se puede hacer un currículum exclusivo para cada actor educativo, sin embargo, en la formación docente el problema latente es el nulo seguimiento de la evaluación a los planes y programas, puesto que en cada sexenio a cargo del poder ejecutivo federal se pretenden modificaciones como parte de las promesas de campaña o supuesta “innovación o transformación”, sin embargo persiste la nula evaluación y seguimiento de los procesos formativos docentes y del currículum.

La situación se torna compleja debido a la construcción, apropiación y fijación instituida del imaginario social sobre el deber ser de la formación docente didáctica de la normal “*el aprender a diseñar y aplicar una planeación*”, esa expresión encierra una serie de situaciones que nos hace cuestionar la vida en las escuelas, las políticas educativas tanto en diseño como en ejecución, la formación docente en México y sobre todo, de las prácticas instituidas de las normales (tanto de ciudades como las rurales).

Sin embargo, para el caso que nos ocupa nos lleva a reflexionar las in/tensión/es existentes dentro de la formación docente en México, porque por un lado pareciera ser que pretende dar respuesta al modelo económico a través de la educación como dictan los organismos como la UNESCO, FMI y la OCDE, pero por otro, que es más oscuro, pareciera ser que se trata de/formar al docente, entre el deber ser y lo que es, simular procesos de **construcción** por acciones de **apropiación ideológica** y de **reproducción** de las prácticas, lo cual se representa dentro de las intención/es del currículum oculto y la segregación de la experiencia docente.

Hasta este momento, se puede reflexionar que la didáctica se concibe en función de las condiciones socio – educativas y de las significaciones que los actores en función del carácter instituido construyan o reproduzcan en su justa medida, por ende, la multiplicidad de conceptualizaciones o de significaciones son diversas; no obstante, la didáctica en la práctica se deconstruye como comenta Camillioni (2007), se somete a un escrutinio social, puesto que la educación como acto público exige a quien la ejerce a comprometerse con el otro y ese otro es quien interpela el discurso sobre el cual se forma o es formado. Un testimonio más que trae a colación la situación en donde la didáctica se ve reducida a una planeación es el siguiente:

...“En la normal no siempre te enseñan a planear, y si se llega a hacer cada maestro te enseña una forma diferente, pero te dejan en claro que tu didáctica se nota en tu forma de planear”... (Dcnete\_en\_Formación3\_BENM\_27-03-2019).

Este último testimonio aunque pequeño deja entre ver un gran contenido, aquí se comenta que en el contexto de la formación docente la didáctica queda en segundo plano, o al menos eso parece, puesto que colocar como sinónimos a la didáctica y la planeación resulta un argot instituido bastante común, sin embargo, como anteriormente se comentó, la didáctica no puede asumirse como una instrumentación para la ejecución de la enseñanza, por el contrario, ésta es un proceso reflexivo sobre la práctica y en ningún momento se puede soslayar el hecho de que sea susceptible de ser cambiante en función del contexto.

Al decir que “*no siempre les enseñan a planear*”, es el reflejo de la vida en la BENM, aclarando que, no es menester de la investigación el emitir juicios a priori y juzgar sobre las prácticas que allí se desarrollan, sin embargo, en este caso, el Plan SEP (2012) de la licenciatura en Educación Primaria enuncia que uno de los principales objetivos es la formación de quienes desempeñará funciones docentes bajo una mirada crítica y reflexiva; sin embargo, la didáctica aquí se interpreta en sentido inverso a una planeación y ello deja entrever que, en el discurso

oficial del currículum como comenta Gimeno (2007) los principios filosóficos quedan rebasados por el hacer cotidiano dentro de la práctica cotidiana y de los intereses que se gestan dentro del currículum oculto de las instituciones formadoras.

Ahora bien, a los ojos del discurso oficial es un doble problema, porque dentro de la institución formadora ni se “enseña a planear” y tampoco se tiene claro “las in/tensión/es de la didáctica”, lo cual parece grave para una institución con una historia y trayectoria larga, por lo que también enarbola el lema de “luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza en la voluntad”, pero la inteligencia se nubla con las prácticas instituidas, la paz puede estar conforme con el *ethos* de la formación docente y la fuerza se doblega ante la voluntad de quienes ejercen el poder e imponen su saber al institucionalizar una falsa concepción de didáctica que queda asumido e interiorizado en el imaginario social de la comunidad normalista, por lo cual se asesina los ideales planteados y se vuelve un discurso erosionado del hacer cotidiano.

Girux (1995) comenta que la posmodernidad como forma discursiva se caracteriza por realizar una crítica al proyecto de modernidad, no olvidemos que la institución formadora (BENM) , nace como parte del proyecto de modernidad durante el Porfiriato, en inicio el objetivo era la formación para la alfabetización, por lo que, al pasar del tiempo las necesidades contextuales fueron cambiando, por lo que los ideales quedaron rebasados en la actualidad, por lo que ahora el objetivo no radica en la alfabetización únicamente, la didáctica se convierte en un tema complejo porque pareciere ser que queda a segundo término cuando el discurso desgastado, erosionado de que la formación docente asuma una perspectiva crítica y reflexiva sobre el proceso del desarrollo para la práctica.

Por lo anterior, se queda a reflexión que la formación docente queda ante el ojo de la crítica porque se construyen imaginarios sociales “bajo discursos desgastados y erosionados”, ya no son sostenibles hoy en día pero es preocupante que aún así, el ideal LUX, PAX ,VIS se vea mermando ante enunciaciones similares que tergiversan el sentido y los significados polisémicos entre el deber ser y lo que es: “*tu didáctica se nota en tu forma de planear*”, pues es como decirle al investigador educativo que “*tu investigación se nota en tu forma de presentar*” totalmente irrisorio e inverosímil, pues la construcción de tanto de la didáctica como de la investigación es una cosa, mientras que la ejecución de la presentación o la planeación es otra cosa distinta.

Comenta Ducoing & Serrano (1996) que dentro del normalísimo en México existe multiplicidad de concepciones sobre lo qué es educar y formar, no obstante, el abismo persistente

radica en la falta de rigor para la conjunción entre el discurso del deber ser y el hacer cotidiano, entre la teoría y la práctica, por lo cual, lo grave no es que en la BENM a veces te enseñen o no a elaborar una planeación, si no el falso imaginario social de que la didáctica de la normal es única y específica para el desarrollo de la práctica educativa cuando es clara la ausencia en el dominio de la concepción misma y de la reducción tan evidente de dicha didáctica a términos de planeación y ejecución, dejando de lado el proceso de construcción reflexiva y crítica.

### **1.8 Objeto de estudio y Problema de investigación**

Ahora, toda vez que se realiza el proceso de problematización es posible mencionar que el **objeto de estudio** que ocupa a esta investigación es la experiencia de los docentes en formación inicial de la BENM en función de la construcción de la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las escuelas.

El **problema de investigación** reside en la reducción de la práctica de los docentes en formación inicial de la BENM con la entrega de una planeación desde los intereses institucionales tanto de la escuela donde desarrollan su práctica de enseñanza como de la institución formadora, es en este cumplimiento de objetivos institucionales donde se descoloca y se desvincula la intención de una planeación didáctica reflexiva para la enseñanza, así como en razón de un ejercicio a través del cual se asume la didáctica como un espacio disciplinar para diseñar una ruta de construcción metodológica y de saberes para su intervención.

### **1.9 Pregunta de investigación**

La pregunta central que guía la presente investigación es: *¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?* y ésta se ciñe como parte de un proceso de recuperación de la experiencia a partir de los relatos de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM.

### **1.10 Supuesto**

Sostengo que la didáctica como campo disciplinar permite al docente reflexionar sobre su proceso de intervención dentro de su práctica, siendo la didáctica la antesala de un espacio en la construcción de saberes tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, los cuales se alimentan

por medio de las experiencias compartidas y tejidas a partir de las vivencias de cada actor educativo (tanto los docentes en formación como estudiantes); lo anterior considero es acción y resultado del proceso formativo de los actores. Es por ello que el estudio de la experiencia a través de la recuperación de relatos brinda una aportación fundamental desde el método narrativo para la comprensión de la conformación de la didáctica que tiene lugar durante las prácticas de enseñanza del docente en formación de la BENM.

### **1.11 Objetivo General y Particulares**

#### **GENERAL:**

Analizar la experiencia de los docentes en formación inicial de la BENM como elemento fundamental para comprender su práctica de enseñanza a partir de la cual interpretar la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s).

#### **PARTICULARES:**

- 1) Interpretar qué *saber(es)* construyen los docentes en formación *en* su práctica.
- 2) Interpretar cuál(es) *didáctica(s)* conforman los docentes en formación *para* su práctica.

#### **Conclusiones preliminares**

Una vez que se realizó este recorrido inicial de acercamiento al problema es fundamental enunciar las aproximaciones hasta este momento de la investigación, con la finalidad de promover un espacio de reflexión y precisar aspectos que abonen en lo pedagógico a la comprensión del objeto; es así que, al respecto de este segundo capítulo se concluye lo siguiente:

#### **❖ Acerca de: Descontextualización entre Planes y Práctica(s)**

Una de las aproximaciones preliminares es que prevalece una gran discordancia entre el *deber ser* y *lo que es*; es decir, entre lo que manifiesta el plan de estudios de formación docente frente a lo que se vive en las jornadas de práctica por parte del docente en formación inicial. En este tenor se vislumbra que este desfase tiene lugar por una ausencia de la propia reflexión que se realiza en torno a la práctica por parte de los docentes en formación que llevan a cabo sus jornadas en donde el proceso de retroalimentación que se realiza en la BENM pocas veces es

guiado a la reflexión, a la comprensión; por el contrario se someten a cuestiones de sentido acrítico y carentes de cuestionamientos sobre la “mejora o innovación de la didáctica”.

El acompañamiento por parte del formador docente al docente en formación no está debidamente orientado, pareciera ser un problema entre lo que se dice en la escuela normal y lo que se hace al interior de las escuelas oficiales de educación, esas dinámicas constituyen anclajes que permiten visualizar situaciones de *ausencia*; por un lado ausencia de una *reflexión para la práctica* y por otro, ausencia de una *reflexión en la práctica*, por consiguiente una ausencia de *reflexión sobre la práctica* y al final una ausencia de *reflexión de la práctica*.

#### ❖ **Acerca de: Práctica(s) vs Planeación**

Se puede concluir que es insostenible que el diseño de la planeación sea visto como un proceso administrativo para un docente en formación inicial, y más aún, que no exista un “*común acuerdo entre formadores sobre el qué o el por qué de la planeación*” y más allá sobre el qué deberá contener, más bien diría: *en qué abonará a la reflexión sobre la intervención didáctica*, y de ninguna manera hablo de que exista “una competencia para la elaboración de la planeación didáctica”, de ninguna manera, ni tampoco que exista una homologación sobre el carácter de la misma. Por el contrario, pensar en la planeación como un proceso de diseño reflexivo que al final de su implementación lleva a una autorreflexión sobre el proceso de intervención didáctica.

En todo caso, si contrario a ello, la planeación es vista como una instrumentación técnica que adquiere un carácter de formato y en donde el docente en formación espera la *aprobación* o el *consentimiento* de todos los actores responsables de su trayecto formativo, entonces, *la planeación constituye el punto de partida y de llegada dentro de la práctica*, pues *no puede existir el surgimiento espontáneo de una clase* sin antes *conocer los intereses* de quienes estará dirigida, de lo contrario, solo hablaríamos de un *adoctrinamiento y transmisión de ideas*, cuando **lo que se busca es la construcción de saberes entre docentes y estudiantes y de allí generar un proceso autorreflexivo sobre la propia práctica que conlleve a la innovación o a la mejora de la didáctica de enseñanza.**

### ❖ **Acerca de: Práctica(s) y Proceso Formativo Docente(s)**

A razón de este aspecto me permito concluir que, dentro de la BENM existen grupos de poder entre formadores que generan momentos de *pre/tensión* para y en la práctica, donde cada uno asume su “particular perspectiva” sobre **el para qué formar y cómo formar**, lo anterior independientemente de las condiciones de la cultura escolar donde se circunscriba la intervención por parte del docente en formación, pues la misma imposición del hábito y la legitimación del saber sobre la práctica impera en sentidos opuestos a la construcción del saber/*es* reconocido(s) de la didáctica para la enseñanza.

Entre tanto, asumo una manera de nombrar lo anterior: *dispositivo cultural*, siendo que en esas relaciones de poder existentes en al BENM que se extrapolan a espacios en las escuelas por parte de los docentes en formación, **dispositivo** es aquel “*mecanismo de construcción o reproducción del saber y de las propias prácticas*”, en este tenor si el proceso de formación docente tiene lugar como parte de un tejido escolar, experiencial, social y académico. Por lo que aquí concluyo que **el dispositivo** se presenta como *mecanismo de sujeción a las normas, ritos, usos y costumbres y opera como un catalizador para la consecución de un fin*, el cual puede ser *tanto para transformar como para perpetuar* ciertos aspectos de la experiencia de los docentes en formación en su trayecto.

Cabe hacer mención a manera de conclusión que, el objeto de estudio no es pasivo, por el contrario, conforme la investigación avanza éste se alimenta y permite abrir aún más la cabida al análisis respecto al mismo, siendo que aquí la perspectiva crítica más no demostrativa es elemento sustancial de reflexión, por lo que el enfoque no versa sobre el diseño de propuestas didácticas sino más bien de teorizar al respecto con base en la experiencia obtenida de los relatos, de tal suerte que los elementos fuertes de análisis se encontrará en el apartado correspondiente a dicho capítulo.

Cerrando este capítulo tanto los grandes núcleos temáticos construidos como: *Prácticas educativas (en la formación docente)*, *Competencias del formador (y la dinámica institucional)* así como el de *Modelos de formación docente (para una didáctica)* son circundantes, aclarando que no representan las categorías centrales, por lo que puede entenderse como apoyo para la comprensión del objeto de estudio y que abonan en su particularidad a aspectos que ya han sido abordados pero que es recomendable su revisión para asumir postura respecto al propio objeto el cual nos demanda esta investigación.



## **CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: ELEMENTOS PARA UN ANÁLISIS INTRODUCTORIO**

### **2.1 Estado del Arte: Aportes, aproximaciones y vacíos. Una antesala para abordar el objeto de estudio y el problema de investigación**

Investigar la experiencia de los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros resulta un tema el cual no se ha abordado a profundidad, por ello haré un recuento de las investigaciones que han abordado este amplio tema, ubicándolo por núcleos temáticos y haciendo inferencias en las investigaciones que considere relevantes, ya sea por los hallazgos, aportes o vacíos encontrados e incluso por su relación con el objeto de estudio.

Así mismo, indagar las instituciones educativas y sus actores implica un minucioso conocimiento de la cultura escolar, y más cuando estas instituciones en este caso formadoras de docentes, generan prácticas entre sus actores educativos y que ayudan a explicar su propia práctica en terrenos propios de su formación (Pérez, 2000; Vezub, 2007); por ello, resulta imprescindible realizar un recorrido por las investigaciones que previamente han abordado el tema o que tienen alguna relación con un universo extenso y complejo sobre el normalísimo, por ser este una esfera compleja que aborda la formación de los docentes y su vínculo con el ejercicio de las prácticas dentro del terreno profesional, laboral, académico o institucional.

Cabe mencionar que las investigaciones que a continuación se enuncian se toman como un referente próximo para abordar el objeto desde lo que ya se ha escrito al respecto, más no representan el punto de inicio, ni definitivo, y por lejos de estar de acuerdo con lo que en dichas investigaciones se abordan dado que difiero en la visión en que abordan justamente al universo normalista por no dar voz a los actores, pero las considero importantes por ser un acercamiento al tema de investigación, dado que, como comenta Sánchez (1993) el estado del arte y del conmiendo fundamenta y justifica la construcción del objeto y el posicionamiento del investigador frente a lo ya investigado.

Indudablemente, hablar del tema de la educación en nuestro país actualmente tiene una relevancia fundamental, pero cuando ésta se centra sobre aquello que enfrentan los docentes en formación durante su proceso, que en los resultados de los estándares establecidos sobre la enseñanza resulta más enriquecedor, luego me pregunto: ¿Por qué es necesario una investigación

que aborde las problemáticas que enfrentan los docentes en formación como parte de este proceso?

Pues bien, una de las premisas que según el discurso oficial nos ha hecho creer desde la instauración de la reforma educativa es que: “si el maestro tiene una buena preparación, por ende los estudiantes obtendrán buenos resultados” y esto aplica desde el nivel preescolar hasta el medio superior donde la reforma tiene mayor impacto, (Muñoz, 2012).

Sin embargo, cuando se habla de la formación docente reside una concepción de escuela, de hombre, de educación, de formación; por ello no podemos homogenizar y colocar en juicios morales a priori que si los docentes son buenos o malos, los estudiantes por tal motivo serán buenos a malos; obviamente existen factores socio – políticos que impactan en la creación de los modelos educativos y de los fines que persiguen en función con lo que demanda el mundo globalizado (Gil, 2012).

En una mesa de análisis llevada a cabo en el IISUE el 15 de Junio de 2015 expertos: Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, Hugo Casanova Cardiel y Mario Rueda Beltrán comentaban que recientemente y desde que la administración del gobierno colocó como estandarte de su gestión la Reforma Educativa en el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018. Así comenta que, el magisterio ha sufrido un desprestigio social acompañado por el fuerte señalamiento que realizan los medios de comunicación y asociaciones civiles con tintes privatizadores, que se centran más en resultados que en procesos educativos y recaen en la demanda hacia las instituciones que forman a los docentes; en este caso las Normales del país (IISUE, 2015).

Con todo este desprestigio hacia el magisterio, cobra vital importancia el estudio de la formación docente en las escuelas normales; y me comienzo a interesar en los docentes en formación, quienes durante su estadía en la escuela normal están en un proceso que los conlleva a insertarse en la intervención educativa en el mundo de las escuelas dentro de sus jornadas de práctica, algo interesante será conocer cómo la movilidad de saberes o la reproducción de los mismos construyen u obstaculizan aspectos dentro de su proceso formativo.

Así me comienzo a preguntar entonces ¿Cuáles son las problemáticas que permean la formación docente en las normales en México? Esto me llevó a realizar una búsqueda de las investigaciones que han abordado proximidades al tema, no obstante enfatizaré en aquellas que por la naturaleza de su objeto de estudio van encaminadas y entrelazan no solo al docente en formación aislado, sino todo lo que antecede hablar del mundo del normalísimo: prácticas

educativas, modos de enseñanza, competencias del formador docente; como mar de temas que van conduciendo el entramado conceptual y problematizador.

Cabe aclarar que el enfoque con que se analizan los textos se aborda desde una mirada crítica, que conduzca a la reflexión en torno primeramente a lo que sucede en las normales donde tiene lugar la formación de los docentes; en este sentido, tales situaciones han sido abordadas en investigaciones relevantes que a continuación desprendo, aunque no hablan propiamente del docente en formación considero relevantes como eje nodal para problematizar sobre lo que gira en su torno formativo:

### **2.1.1 Prácticas educativas (en la formación docente)**

De las investigaciones que destacan en este núcleo temático son las siguientes: Ayala F, & Franco A, (2015). *Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación*. Canedo G, (2018), *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir*, México: INEE. Sánchez R, (2018), *Los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios de educación normal*, Tesis para optar por el grado de Doctor en Pedagogía.

Una investigación que considero trascendente en este núcleo ya que abona al propio proceso de problematización es de Ángeles E; Medrano V; Morales M (2017) titulada “*La Educación Normal en México, elementos para su análisis*”. Un documento elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)”. Ésta aborda que uno de los problemas que se encuentra es que las normales no han modificado sus prácticas de enseñanza y eso tiene una repercusión en los “modos” en que son formados los docentes, allí se comienza con un estudio sobre las principales acciones para la consolidación de la Educación Normal en México.

Posteriormente realiza un esbozo sobre las principales características de los planes de estudio para la formación docente, aquí se enuncian tres aspectos que también pueden ayudar a comprender el tema: los planes de estudio frente a las políticas educativas, las reformas en las normales y educación básica, para finalmente los parámetros e indicadores para la selección de aspirantes. De ella son rescatables los antecedentes históricos de la fundación de las escuelas normales, colocando el foco en las principales acciones de las escuelas normales para la mejora de las mismas; el análisis versa en programas de financiamiento y fortalecimiento así como en las reformas derivadas trascendentes como los son las de: 1984, 1997 y 2012; de manera puntual

aborda los perfiles de docentes que allí se esgrimen en términos de una cultura académica centralizada en aspectos de nivel de estudios y trayectoria docente

Aunque ésta queda en un vacío frente a las problemáticas que enfrentan los docentes en formación, dado que es un estudio más encaminado a determinar la operatividad de las escuelas normales en función de los presupuestos y programas a donde son incorporadas, carece de las voces de éstos. Lo interesante es poner en el tintero que ellos se forman en una institución a la que le antecede también una cultura que se gesta al interior de la misma, donde convergen no solamente lo académico ni lo institucional, sino las prácticas que se entretajan desde lo experiencial (Pérez, 2000)

### **2.1.2 Competencias del formador (y la dinámica institucional)**

De las investigaciones que destacan en este núcleo temático son las siguientes: Navarrete Z, (2015), *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XXI*, Porlan R, (2006), Tercer ciclo de conferencias internacionales, *la profesionalización del docente en el siglo XXI*. Una investigación que considero relevante ya que abona a comprender las condiciones circundantes que rodean al objeto de estudio pude encontrarse en Lozano I, (2016), titulado “*Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México*”. Aquí se dilucidan sentidos y significados sobre los aspectos formativos que el profesorado ha experimentado a lo largo de su trayectoria para la formación del docente (crítico – reflexivo y constructivo de su práctica), es interesante desde la perspectiva en que aborda los trayectos formativos (aunque del formador docente), pero tal categoría según el autor, engloba aspectos académicos, profesionales, de vida escolar, laborales y permite comprender mejor dicha perspectiva. En este sentido un elemento sumamente rescatable es que el método empleado para retomar las voces de los formadores de docentes es el de historia de vida, donde el investigador se coloca como interlocutor quien da voz a los actores.

Los relatos que elaboran los formadores de docentes en la mencionada investigación son esenciales para conocer su trayectoria formativa de cara a los perfiles establecidos para desempeñarse dentro de una institución de educación normal, donde también aborda un vínculo con los docentes en formación de una manera incipiente, donde apunta que uno de los aspectos que trasciende en la formación docente es la manera en que los propios formadores han sido formados y que son modelos a seguir por los propios docentes en formación.

Aquí quiero hacer una pausa importante para trazar un puente entre lo teórico y el campo de investigación; ya que lo anterior en algún momento me llevó después de una larga odisea en esa búsqueda entre espacios empíricos, y ese en esa incesante búsqueda por contrastar lo que se dice desde los escritorios de investigadores de corte estrictamente teóricos. En un primer momento pensaría que no existe mayor problema de algo de lo que se ha hablado en repetidas ocasiones, donde en espacios de educación normal, el formador docente es modelo para el docente en formación (Lozano, 2016).

Pero no se esgrime únicamente a esa parte donde se es modelo formativo, sino más bien se hablaría inicialmente de algo muy particular del hacer y del saber para el otro (en este caso para los docentes en formación), para comprender esto anterior comenta Ferry (1991): “la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber – hacer o del saber – ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio–económico, más generalmente, de la cultura dominante” (p. 50)

En efecto, me permito hacer un pequeño paréntesis al decir que, no se puede entender desligada la idea de que la formación tiene una función primordial en la construcción del saber, aunque es interesante esta postura, ya que la relación que se va construyendo tiene un intricado entre: el saber – formación y poder, (Foucault, 2010) donde el sujeto de la formación, en este caso (el docente en formación) se ve ante un rol de asumir una propia manera de construcción o reproducción de “las formas de enseñanza” (llamémosle así en este primero momento) de acuerdo a “el *modus vivendi*” de la misma en su trayecto formativo en la normal aplicado a la ejecución dentro de su práctica. En este sentido, no pretendo decir que esto sea determinista, pero guarda estrecha relación en la relación Poder – Saber – Formación de allí que el intricado sea relevante,

Luego entonces habiendo hecho esta pausa y retomando la investigación de Lozano (2016), otro hallazgo importante es que, gracias al método de historia de vida que emplea el autor, permite establecer categorías analíticas que abren un panorama (aunque limitado a aspectos más administrativos) sobre lo que deber ser y lo que es un formador de docentes y donde su compromiso más que formar al otro (al docente), es más un compromiso con la propia institución, los cánones establecidos en función de saber/*es* para la práctica.

Siguiendo a la reflexión que conduce Lozano (2016) se dice que, si bien es cierto que la labor del formador de docente recae muchas veces en un “formalismo institucional” que se ciñe a “formatos más que a formar”, considero que la figura del docente en formación se encuentra

desvanecida más allá de los “formalismos”, por lo tanto sería imprescindible preguntarse también: ¿Cuáles son los factores de la cultura académico – institucional que determinan la formación docente en la educación normal?

Aunque el texto es sumamente interesante, ya que aborda testimonios de formadores de docentes de la Escuela Normal Superior de México y donde deja entrever que un problema serio es que no se cuenta con una línea de trabajo unificado y con una formación profesional para ser formador docente, más bien muchas veces según los testimonios dejan entrever que terminan siendo formadores de docentes por tradicional familiar, otras veces por vocación y otra parte importante porque resulta una estabilidad económica mayor que el ser docente de primaria o secundaria.

A pesar de lo anterior existe un vacío que resulta ineludible, y es justamente que no se aborda la parte sustancial del trabajo en la normal que es el trabajo con los estudiantes (en este caso referido a los docentes en formación), se aborda más bien la trayectoria formativa de manera general pero queda un vacío donde pareciera ser dar cuenta de que lo que ocurre en la normales se centra únicamente en un asunto exclusivo de atención a caracteres institucionales, pero la voz del docente en formación no se hace presente.

Además cabe mencionar que el documento ha sido abordado desde la ENSM, en este caso se trata de una institución formadora de docentes a nivel secundaria, sin embargo, es relevante cómo se van captando las voces aunque únicamente sean las de formadores docentes; el método permite dar un ejemplo de estudio de trayectorias, aunque nuevamente insisto, es una investigación realizada donde el investigador es nativo de la institución y no permite alejarse de la misma para verla desde una perspectiva más crítica.

Desde luego, en tal trabajo los docentes en formación son olvidados, pareciera ser que la investigación atiende a necesidades más de tipo institucional que en las necesidades formativas de sus estudiantes, de allí un escaso aporte al estudio sobre lo que viven los docentes en formación frente a esas políticas de estado frente a la enseñanza.

Del texto se puede concluir que el análisis de las trayectorias de los formadores es importante para interpretar y comprender dos fenómenos en las escuelas normales: en primera instancia los procesos formales – experienciales, que según el autor: “refieren a la escolarización y todo lo que se encuentra colocado dentro de esta institución, sean planes de estudio, programas, cursos, diplomas, tiempos considerados” (Lozano, 2016, p. 23) y que pueden servir para la

comprensión de contextualización sobre un panorama que nos conlleve a voltear la mirada a los docentes en formación.

En segunda instancia refiere a los que precede a los que una experiencia vivida conlleva a una experiencia formativa, a los que el autor termina mencionando que, entre docentes en formación y formadores docentes “vale la pena entonces analizar cómo esas experiencias pueden ser potenciadas a fin de fomentar la formación” (Lozano, 2016, p. 23), de aquí yo agregaría que dichas experiencias pueden ser retomadas a la luz de analizar cómo los docentes en formación (estudiantes normalistas) viven sus proceso formativo en determinado momento de su trayecto.

Lo anterior deja a la reflexión de entender a la formación docente como un acto al que antecede no solo una carga experiencial y personal, sino la propia dinámica institucional donde se gesta la práctica de y para la formación docente, misma donde los estudiantes se ven como actores pasivos, a los que pareciera ser hay que instruirles y que apliquen lo aprendido en sus prácticas en las escuelas, una visión pragmática de lo que se entiende de la formación docente en las normales.

Sin embargo, no solo se habla de que las escuelas normales posean una dinámica institucional determinada, sino que se nutre de una cultura arraigada en resistencia y tensión al interior, adicionada de elementos circunstanciales de las políticas educativas neoliberales pero se ciñen a los cánones establecidos de poder y mediación internas desde la propia institución, donde una vez más el docente en formación aparece como silenciado en este terreno.

### **2.1.3 Modelos de formación docente (*para una didáctica*)**

De las investigaciones que destacan en este núcleo temático son las siguientes: Jiménez N, (2014), *Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico*. SEP (2018) *Escuelas Normales, estrategia de fortalecimiento y transformación*.

Una investigación que considero trascendente en este núcleo ya que permite teorizar sobre los propios referentes conceptuales y ejes, es debido a que habla sobre circunstancias que determinan la formación docente aunque se centran particularmente en las “competencias del formador de docentes” permite comprender la formación docente como una serie de construcciones epistémicas permeadas por aspectos de la propio hacer formativo de las instituciones formadoras, tal investigación corresponde a Loya H, (2011), “*Referencial de competencias de los formadores de profesores de educación básica*”.

La autora trata de hacer un esbozo sobre los aspectos esenciales que permea la formación docente, en este caso de la UPN unidad 081, aunque no habla propiamente de las normales, sí es un referente próximo para comprender en primer momento la formación profesional del docente. Una diferencia es que el método utilizado en esta investigación se basa en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin, dado que hace un contraste entre el marco referencial de la formación profesional del formador de docentes frente a la trayectoria experiencial.

Un aspecto sumamente relevante del texto es que la autora enuncia desde un principio la perspectiva desde la cual piensa la formación docente, retoma a Ferry (1991), por lo cual pone de manifiesto que la formación es un proceso libre y autónomo, el cual va acorde a los retos y necesidades en las que el actor se enfrenta desde su realidad inmediata, así como en lo que espera obtener como parte de su práctica, lo anterior resulta fundamental para abordar el objeto de estudio teniendo como referente el concepto de formación del enseñante.

Ciertamente, la formación desde este aspecto impacta fuertemente en la manera en que se elige más no se impone, el docente en formación se instaura en esta medida, sin embargo la crítica es que no siempre tiene libre elección, ya que su proceso formativo no es autónomo en la medida en que los planes y programas son autorizados por el gobierno federal, así mismo la propia educación normal está sometida a los intereses del estado designados por organismos internacionales como la OCDE y el BM (Loya, 2011; Alaníz, 2008).

En efecto, no existe una libertad autónoma en el proceso formativo desde lo oficializado dentro de la organización de las jornadas de práctica por ejemplo, tal vez porque se ha instituido que el maestro titular de la escuela a donde realizarán su práctica profesional sea el que le indique los temas y dé el “visto bueno” posteriormente en la planeación didáctica del docente en formación, si lo anterior no contiene tal validación, se da por entendido que no será funcional para la práctica, pero pareciera ser que este proceso de la planeación se ve reducido a un proceso puramente administrativo al no existir un motivo más allá de “lo funcional o lo operacional”.

Sin embargo, sería interesante en este trabajo para efectos de contextualizar a fondo sobre lo que viven los docentes en formación como parte de su proceso en las prácticas en las escuelas ¿cuáles son las dificultades a las que se enfrenta en sus jornadas de práctica y cómo las ha resuelto?, ello permitiría un contraste con la perspectiva de Ferry (1991) respecto a que la formación sea concebida como estado que responda a las necesidades que el actor enfrenta y esgrime en su práctica.



Por lo tanto del texto de Loya (2011) se rescata la importancia de estudiar la cultura institucional y académica que se gesta en la normal, ello coadyuvará más a la comprensión de las dinámicas que pienso determinan la formación docente para la práctica, la cual no se ha abordado hasta este momento en las investigaciones realizadas; en este sentido “la formación es construir su propia identidad en la multiplicidad de escenarios e interacciones sociales” (Ferry, 1991, p. 57)

Tomando como consideración lo anterior el documento de Loya (2011) es sumamente rescatable la teorización en torno al concepto de “lo académico” como una construcción que tiene lugar en la dinámica institucional. En este sentido a partir de Arredondo (2007) se puede decir que son los académicos los encargados de llevar a cabo la tarea de formar a otros profesionales de la educación y que su campo para la práctica es justamente lo constituyen las instituciones formadoras de docentes.

Aunado a lo anterior yo agregaría que la formación académica atañe directamente en la manera en cómo se ha de desempeñar la práctica pero a su vez ésta se retroalimenta de la trayectoria profesional que se construye frente a una cultura institucional que dota de una identidad particular, permeada de una carga ideológica y de tensiones de poder. Cabe mencionar que el propósito de la investigación de Loya (2011) consistió en realizar un estudio entre formadores de docentes de la UPN Unidad 081 donde al final manifiesta que existe una diversidad formativa profesional de los formadores de docentes y cuya perspectiva e identidades son determinantes para la construcción de los saberes en relación con los que adquieran los docentes en formación.

La investigación concluye al decir que no existe un verdadero marco referencial de competencias de los formadores de docentes y queda como posibilidad el explorar cómo es que los docentes en formación “resienten o asumen” esta situación para efectos del desarrollo de su práctica; en esta relación de saberes que le aporten para la intervención en contextos próximos y situados de lo educativo.

Esto es de suma importancia porque, aunque no se habla de la BENM, constituye un eje rector a partir del cual colocar como referente próximo para el estudio de la cómo es que los docentes en formación en su trayecto para la práctica profesional van construyendo saberes propios para una didáctica, tomando como consideración que las competencias de éstos pueden contemplarse como eje para analizar su práctica en las escuelas, teniendo como referente las competencias, ya sean de tipo: profesionales, para la docencia, para la investigación, que abonen a

las formas y sus construcciones epistémicas para la enseñanza concebidas según Díaz Barriga (2009) como: didáctica.

Un vacío que prevalece en la investigación de Loya (2011) es justamente el que no concretiza en profundizar sobre el estudio propiamente de la formación como un trayecto complejo que implica el constructo de saberes, sino más bien se centra en un estudio de caso para dar respuesta al planteamiento. Es por tal motivo que la investigación reduce nuevamente al sujeto y lo encasilla a una “comprobación” que se limita a decir que si el desempeño del formador de docentes resulta plausible, será benéfico para el docente en formación, por lo tanto enfatiza en qué habilidades o competencias se pueden desarrollar en el docente en formación.

Por el contrario, uno de los vacíos que encontré es justamente, que no se le da la voz a los docentes en formación, pues se queda únicamente con la visión de que el “formador de formadores” es aquel va a generar los conocimientos para transmitirlos a los estudiantes (docentes en formación). Esto tendrá relevancia si se piensa que más allá de transmitir conocimientos, uno de los preceptos importantes en la educación radique en la construcción del saber a través de la formación (Ducoing, 2013).

Es por ello que, el texto de Loya (2011) si bien es cierto apunta a que gran parte de la labor en la formación docente está en manos de formadores, trata más de verificar que el de llegar a un estado de reflexión sobre el proceso que gira en torno a la formación docente; el vacío prevalece más dado que se quede en este punto de comprar entre los estándares establecidos por los organismos internacionales en educación frente al desempeño del formador de docente en relación con las competencias de investigación y didáctica que pueda generar para el docente en formación.

Así mismo, la crítica es que también es el propio estado y las estandarizaciones impuestas por los organismos internacionales quienes determinan en el discurso oficial el que la educación sea vista como un medio para promover una estabilidad económica y garantizar la misma a través el mercado (UNESCO, 2015a).

Y por el contrario retomando lo anterior, se omite toda posibilidad de plantear la educación como un elemento sustancial para mejorar las condiciones de vida a través de la construcción de saberes puestos en acción para la intervención en problemáticas de índole propia a la realidad inmediata del sujeto y sobre todo en una actividad donde el docente en formación tiene un papel fundamental para transformar mentalidades, cuerpos y sujetos desde su propia intervención y son limitados, absorbidos o cuartados por los propios designios instituidos.

Indudablemente otro documento de la misma autora Loya H, (2008) y que mi parecer es relevante se titula: “*Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*”. Este documento rescata un breve recorrido histórico desde 1984 en México en cuanto a las reformas que han impactado en educación. No es casualidad que en el transitar de las reformas existan tendencias políticas que tengan un efecto en la práctica o esté cargada de ciertos fines, más aún cuando se trata de la formación docente la cual siempre está encaminada a un ideal político, social y cultural (Muñoz, 2012)

Es así que el documento resulta sumamente enriquecedor pues establece desde inicio lo que se entiende por modelo pedagógico al decir que: “es una propuesta teórica que incluye conceptos de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros” (Loya, 2008, p. 2) pero en este sentido pareciera ser que se tiene claridad en lo que es un modelo para formar al formador de docentes, sin embargo comenta la autora que no es así, ya que se carece de los mismos, sobre todo cuando se tiene una correlación con el docente en formación.

Comenta que los modelos que forman a los profesores son desconocidos y casi inexistentes, lo cual representa un conflicto porque la práctica se desarrolla por tradición y muchas veces en desconocimiento del currículo, se trata de una práctica que se gesta en la medida de la imitación, de lo que resulta más efectivo porque así han sido formados o de lo que responde a intereses políticos, institucionales y particulares, como una transmisión de saberes que acentúan el carácter instituido del quehacer pedagógico: la formación.

Si bien es cierto el texto permite comprender el posicionamiento respecto a los modelos para la formación del formador de docentes, dice la autora que es evidente el que existe una carencia del mismo al igual que los modelos para la formación docente, por lo tanto sigue siendo un estudio de suma relevancia.

Lo anterior implica un estudio minucioso de los mismos, para así poder incidir en la generación de uno o más modelos de formación; sin embargo, yo agregaría que más allá del estudio de los modelos en la formación de docentes, se debe profundizar en el estudio de cómo se construye la didáctica de los docentes en formación, un estudio que implica desde luego adentrarse a conocer la cultura académica e institucional desde la cual es formado el formado, a fin de rescatar la trayectoria de la práctica profesional del docente en formación de educación primaria (objeto de interés) donde a la luz de la cultura escolar se pueda comprender el por qué de tales construcciones del saber para la didáctica.

Es importante conocer a qué se refiere la llamada: “trayectoria para la práctica profesional”, según el modelo o currículum para la formación docente de la Licenciatura en Educación Primaria manifiesta:

El “trayecto” de Práctica está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos. (SEP, 2012)

Resulta un interesante debate manifestando que el modelo pedagógico “se caracteriza por la articulación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se abre o disminuye la relación entre una y otra y en cómo se desarrolla según las finalidades educativas” (Loya, 2008, p. 2). En efecto, se conforma el sentido teórico para el desempeño de la práctica que retoma los fines no solo de la política educativa, sino también de la institucional y ese punto es algo que se escapa de tal documento, ya que queda como un vacío el estudio de lo que acontece y vive el docente en formación durante su práctica, es este caso en los espacios que los preparan para su vida profesional. Considero nuevamente que un vacío que prevalece es el estudio propiamente de lo que acontece en el docente en formación como parte de su experiencia en la práctica, esa es la intención de la investigación que desarrollo.

Pues de aquí se aportan elementos no solo empíricos, sino de análisis, que coadyuven a comprender: cómo a partir de las prácticas profesionales educativas del docente en formación (las jornadas de práctica) permitirá analizar cómo se construye la didáctica, aspecto fundamental para el proceso formativo profesional propio del docente en formación para en el erigimiento de saberes para intervenir en la realidad en las escuelas.

En este sentido, se trata de abonar elementos para la construcción del saber pedagógico, lo anterior en relación a las necesidades formativas de los docente en formación y que tal vez se vean limitadas o potenciadas desde el carácter instituido de una cultura académica específica donde son formados en la normal de maestros, siendo abordadas desde una teoría de la resistencia que nos permita la contrastación entre el deber ser y lo que es.

Si bien es cierto que, Loya (2008) coloca énfasis en que no existe un modelo pedagógico para la formación docente, yo diría que no solo se trata de “modelos” sino más bien que existe nula atención a la experiencia que vive el docente en formación, y eso también implica un previo conocimiento de las dinámicas al interior de los espacios de educación normal donde éstos son formados, donde la experiencia es fundamental para poder así comprender las dinámicas que lo rodean en una cultura institucional y permean de una cosmovisión a sus actores.

En este tenor un aspecto que parece ser latente en las investigaciones revisadas hasta el momento, es que no existe una investigación profunda sobre vacío el papel protagónico de la experiencia de los docentes en formación que, desde la pedagogía crítica, coadyuve a comprender y analizar no solo la construcción de las formas de enseñanza sino también a comprender la cultura institucional-académica (en este caso de la BENM) desde donde se forma a docentes, como factores concomitantes en dicho proceso formativo.

## **2.2 Trayecto formativo: ¿Cómo y por qué? un constructo que posibilita el análisis de la formación docente y su didáctica desde su práctica**

Ahora bien, toda vez que ya se ha realizado un recorrido por los grandes temas que se acercan al abordaje del objeto de estudio de la investigación, los vacíos encontrados conminan a hablar acerca de los cuestionamientos que han sido poco abordados en investigaciones que refieren a la formación docente y el Normalísimo en México, razón por la cual, considero de suma importancia abordar aquellos aspectos que se observan ausentes en los trabajos revisados y son punto de inicio para abrir la discusión y mirar las tensión/es entre la experiencia docente, la formación docente y su correlación entre didáctica – saber/es.

Comenzaré por decir que, el concepto de trayecto formativo constituye indudablemente un anclaje fundamental en el desarrollo de la presente investigación, puesto que en él converge todo sentido pedagógico en dos posiciones que subyacen de una larga discusión teórica y que parte de los vacíos encontrados en la revisión del estado del arte; por ello, las tensión/es que se ubican son:

- 1) La didáctica: a discusión extensamente reflexiva y de análisis durante el desarrollo de la presente, la cual se construye a partir de un devenir lleno de tensiones e incertidumbres a partir de la práctica desempeñada por los docentes en formación; y por otra parte,

- 2) El plan de estudios: (*currículum oficial*) se enuncia como un referente del plan de estudios de formación docente 2012 (vigente hasta el año 2021 en la BENM) el cual es experimentado por los actores ya mencionados durante su trayecto, donde dicho transitar viaja a su vez en dos discordancias; esto es: entre lo oculto y lo vivido (Gimeno, 2007).

Sin embargo, es pertinente mencionar que, para abordar el posicionamiento de: “trayecto formativo” implica dirimir extensamente sobre la construcción del concepto en relación con la formación docente; por ello, cabe aclarar que, si bien es cierto el plan 2012 hace mención de dicho concepto pero únicamente como medio de organización respecto a la malla curricular, al decir que: “la malla curricular concibe cada curso como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos” (SEP, 2012, párr. 1); por lo que el concepto al respecto es impreciso en su enunciación y además de ser ambiguo, pareciera como algo ya dado por hecho, por entendido y asumido, en el trasfondo carece de un referente el cual posibilite sustentar de rigurosidad y claridad a dicho plan.

Lo que intento decir es que, no se puede partir de un juicio apriorístico y pretender universalizarlo sin antes saber a qué se refiere el término, por ello, propongo en este espacio una breve discusión sobre el concepto, a fin de dirimir y clarificar el posicionamiento que asumiré de éste a lo largo de toda la investigación en adelante, ya que considero, es categoría anclaje entre didáctica y el plan de estudios; por ello existe una distinción entre: <trayecto> y <trayectoria>.

En este tenor, *trayecto* desde la perspectiva francesa alude a un término cuyo significado en dicha lengua es: *trajet*, traducido al español viene a ser entendido como una distancia que es recorrida entre dos posicionamientos, así, el *transitar* se asume a dicha acción de realizar el recorrido. Por el contrario, *trayectoria* desde una perspectiva propia de la física hace referencia al trazo que se sigue durante el desplazamiento de un cuerpo según las ciencias exactas como lo es la física y la matemática.

Si bien es cierto que el último de los posicionamientos puede ser comprobado a razón del carácter epistemológico positivista y de las ciencias duras, cabe decir que, en la rigurosidad que exigen las ciencias humanas lo anterior no aplica de esa manera, dado que, desde un enfoque epistemológico de corte interpretativo no hablamos de comprobaciones, resultados, marco teórico e hipótesis. Por el contrario, y más desde la pedagogía en su carácter disciplinario (en torno al

estudio de los fenómenos educativos y del humano en relación con su ligada formación) referimos a la comprensión, al análisis de dichos *trayectos* recorridos por el sujeto de la formación, desde luego con base en un marco de referencia a partir de la construcción de un supuesto teórico.

Es así que, hablar de *trayecto formativo* implica desmenuzar el tejido fino que enmarca el amplio concepto, ya que al tratarse de un constructo epistémico entre dos conceptos <*trayecto* y *formación*> nos remite a pensar en éste como un constructo unificado que se nutre de diversas perspectivas y tradiciones; sin embargo, para efectos de este apartado, trataré de abordarlo en este breve espacio y clarificar el posicionamiento a asumir, mediante un pequeño diálogo entre los autores que abonan a este aspecto, por lo que el conversatorio entre ellos y yo forma parte de este espacio.

Ahora bien, comencemos a tener un acercamiento a los posicionamientos más trascendentes respecto al concepto sobre *formación*, éstos son trascendentes por: su aporte en torno al campo del saber pedagógico y las implicaciones al estudio de los trayectos en relación en lo que respecta al quehacer de las instituciones de Educación Normal, a dicho concepto se alude, entre otras cosas: a perspectivas y enfoques a partir del cual se fundamenta y tiene especial relevancia por ser un elemento fundamental para la comprensión de los eventos, aspectos, motivos y circunstancias que son concomitantes y determinantes en la formación de los actores educativos.

Por una parte, Barbier (1993) sostiene que el participante de la formación tiene la voluntad y la disposición para asumir dicho acto, por lo que se asume que sabe bien el motivo por lo que lo hace, aún y muy a pesar de que existan dudas e incertidumbres durante el proceso, a demás de no existir leyes que definan el funcionamiento u operación sistemática de la formación, ya que, en estricto sentido ésta tiene lugar como medio de aprendizaje, de preparación y es susceptible en términos de evaluación.

Ésta última es dado que, según Barbier (1993), la formación va orientada al logro de resultados obtenidos, donde en efecto, la evaluación no puede solamente ceñirse a términos cuantitativos, el carácter cualitativo que rodea el aprendizaje resultante en dicho proceso formativo resultará complejo de categorizar y va acompañada también de cierta subjetividad, pues a todo aprendizaje conlleva un producto y un resultado que deviene del mismo.

No obstante, si nos quedamos con esta concepción nos sería imposible explorar qué hay más allá de un resultado obtenido de un proceso formativo donde, si bien es cierto no se puede desligar la relación entre: <enseñanza – aprendizaje> cabe la duda sobre ¿qué tejidos o aspectos

que permean la vivencia de los actores de la formación podemos encontrar en dicho proceso, no solamente procesales sino experienciales? ó bien, ¿Qué elementos se encuentran inmersos en el proceso formativo de los actores y determinan sus prácticas culturales en interacción con el medio institucional?, por ejemplo.

En respuesta no inmediata pero circundante encontramos posicionamientos interesantes al respecto, a ello Honoré (1980) comenta que, no es posible dilucidar y definir entre lo que es y lo que no es formación, pero lo que sí es latente son las dudas que persisten en este proceso de esclarecimiento. Ante ello Ferry (1991) comenta que, resulta complejo diferenciar entre formación y enseñanza, debido a que se ha hecho un uso indistinto de ambos conceptos, que parecieren sinónimos pero que en el trasfondo no lo son; en este mismo tenor asevera que el concepto de formación tiene una implicación más encaminada para nombrar y analizar estados de los actores, sus funciones o situaciones prácticas donde éste se coloca condensa paisajes que aluden y constituyen su experiencia (perspectiva muy interesante para poder analizar la didáctica de los docentes en formación desde su trayecto de práctica profesional).

Sin embargo, Ducoing (2003), menciona que al concepto de formación en el campo de la educación: “se le asigna una multiplicidad de acepciones, entre éstas,... la adquisición de una aptitud o habilidad,... hasta la diferenciación del nivel de certificación alcanzado en el sistema educativo” (p. 160-161), ante ello también menciona que es un medio por el cual se establece una marcada atención a los caracteres y diferencias institucionales que conforman una cultura, ideología o discurso como parte de un *hábitus*.

Hasta este punto puedo decir que, la formación en su multiplicidad de conceptualización tiene un sentido epistemológico que hace referencia a la construcción de: mentalidades, cuerpos, actores, conocimientos, experiencias, aprendizajes, enseñanzas; así como las formas de encuentro o de relación entre los actores de la formación, que desde luego alude a la *con*/formación de saberes por parte del actores desde distintos referentes y que se encuentra supeditado al contexto socio – cultural en relación con la cultura escolar donde ésta tiene lugar.

Sin embargo, Ferry (1991) advierte que, si bien es cierto existe una relación intrínseca entre formación y educación éstas no son homólogos una de la otra, por el contrario, existen diferencias notables, dado que la formación conlleva a un constructo epistémico más complejo de metas inagotables y extensas; y desde luego implica desde mi perspectiva una discontinuidad que es interminable, (por ello no se puede decir que del punto A al punto B el trayecto ha terminado);



por el contrario, se habla de un ejercicio que implica deconstrucción y aprendizaje constante, según el autor puede ser en diversos ámbitos que abarcan desde las esferas: personal/*es*, social/*es* y profesional/*es*.

En estrecha correlación con lo anterior, Filloux (1996) afirma por esta razón que, la formación coadyuva a clarificar el sentido que adquiere ésta en los procesos que se erigen en los objetivos de carácter institucional y la imagen de lo que se identifica como serie de motivos para lo cual determinado actor se encuentra formándose; es decir, la formación se habrá de encargarse de conducir el proceso para dichos fines en sus esferas: personal/*es*, social/*es* y profesional/*es*).

A lo anterior el mismo Barbier (1993) pretende ampliar esta visión desde un enfoque socio – cultural, al sostener que, todas y cada una de las actividades educativas de los actores, sea cual sea su ámbito o esferas de acción ésta tiene como finalidad también la *trans*/formación de dichos actores de la formación en la producción de prácticas culturales y disposiciones que refieren directamente a la interacción con el medio social.

Por lo que, al hablar de formación y en estricto sentido de carácter docente se alude a un proceso susceptible de evaluación (Arnaut, 2008); pero no confundir con un carácter punitivo o fiscalizador como lo constituyó la reforma educativa del Sexenio Peñista 2013 – 2018, por el contrario, aquí implica realizar una valoración de los alcances y limitaciones que se tiene frente al proceso formativo en búsqueda de áreas de oportunidad y de mejora, en cualquiera de los ámbitos y esferas donde tiene lugar.

Por ello Barbier (1993) comenta que la evaluación permite mejorar y aclarar la situación de una acción formativa; se llevan a cabo los procesos de formación docente durante y después de las jornadas de práctica, la evaluación constituye un aspecto nodal desde la perspectiva de este autor, pues posibilitará conocer el estatus de avance de la acción formativa, entendiendo esta acción como una práctica social que antecede a la valoración de aspectos técnicos concretos.

En contraparte, Ferry (1997) señala que el trayecto de formación “se organiza en función de los resultados constatables y evaluables, cuya obtención pretende garantizar un nivel definido de competencia en términos de conocimientos, de comportamientos, de sus actuaciones o habilidades” (p. 70).

Lo anterior, para efectos de la formación docente es mayormente relevante, puesto que, independientemente de los estándares curriculares establecidos, está presente la consigna de que el docente “se hace y se forma en la práctica”, esto es tema para abordarlo más adelante, pero lo que

es determinante es que se le exigen al docente en formación resultados en términos de saberes *con*/formados durante su trayecto formativo, ello hace que esta investigación se vuelva interesante porque no solamente refiere a mirar resultados expresado en competencias, sino conocer lo que acontece dentro del proceso como parte del saber pedagógico.

Con base en ello, puede decirse que la formación docente implica, entre otras cosas, modos multi-diversos de asumir el proceso, se habla de una multiplicidad de experiencias que se generan en torno al ejercicio formativo y que está permeado ya sea desde aspectos técnicos, administrativos, e incluso los que son parte específica de una cultura institucional (política – social), la cultura académica dentro y fuera de las instituciones formadoras, así como las disposiciones organizativas en las escuelas donde los docentes en formación prestan sus servicio o desempeñan sus jornadas de práctica; de allí que sea trascendente el objeto en términos de la construcción del saber pedagógico.

Pues bien, el concepto nos lleva a transitar también por contrastes interesantes, al centrar el foco ahora en los planteamientos que establecen: la formación como un suceso que tiene razón a lo externo, que se adquiere para un determinado fin (Honoré, 1980) y formación como una acto social en relación con saberes del ser – hacer (Ferry, 1991); al continuar con esta discusión (más que diferenciar las perspectivas) trataré de hacer un puente para abordar el posicionamiento que asumiré para dar constructo a nuestro objeto de investigación. Honoré (1980) comenta al respecto que:

*Institucionalmente todo ocurre, como si <el que se enfrenta a un proceso formativo> tuviese miedo a lo desconocido. Hasta los que presienten que la formación es algo que puede liberarse de los contenidos, añaden otra palabra [...] a menudo hablan de formación personal <en este tenor siempre estará estrechamente ligado a un fin que tiene por efecto dar precisión o enmarca una circunscripción del para qué se forma >.”(p. 20) Las cursivas son mías.*

Luego entonces, al referir a la formación como una parte personal y una fase libertadora de contenidos sistémicos pertenecientes a un carácter institucional, por ello se hace alusión que dentro de este proceso existen elementos intrínsecos y extrínsecos que conllevan al actor de la formación a la adquisición de saberes, actitudes, aptitudes, habilidades para el desarrollo de una tarea en específico o que atañen al ser en su constitución compleja y sus modos de pensamiento; en esta línea y en respuesta se sostiene que:

Ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones). Tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura. (Ferry, 1991, p. 43).

Bajo esta perspectiva es posible decir que la formación no es un acto obligado o subyugado de manera mecanicista al régimen solamente curricular o de carácter institucional, por el contrario, se trata de reconocer que es un proceso en el cual el sujeto de la formación se asume como constructor sobre sí mismo donde, en efecto, no se encuentra apartado de su medio formativo, pero tampoco se encuentra sometido a éste.

Es decir, yo sostengo que no existe una formación consciente desde un acto dominante, <en todo caso sería instrucción>, la formación (al referirse a su carácter profesional), ésta considero requiere de una acción por **decisión** <elegir formarse mediante un propósito orientado *mediante... porque...*> antecede también una acción de **convicción** <estar convencido y seguridad para...>, así también se erige a través de una acción por **disposición** <encontrarse en disponibilidad y dispuesto con la finalidad de hacer frente a las adversidades en el proceso *tales como...*> y toda vez que le precede una **reflexión** <responder y analizar las múltiples alternativas en función a los obstáculos, incertidumbres y trances que se presenten en el proceso y sus posibles soluciones *qué... cómo...*>.

En tanto Honoré (1980) afirma que dentro del proceso de aprendizaje en la formación más que un trayecto existe una llamada: formatividad. Ésta hace alusión a un carácter estético – filosófico del sujeto de la formación, pues éste como asiduo constructor de su propio ser <permite dar forma> a su obra, esta representa su propia vida, a lo largo de ella esta idea de formatividad hará alusión a cada uno de los acontecimientos de los actores de la formación; es decir, refiere a los momentos, circunstancias, hechos, reflexiones, que este vive como parte de dicho proceso y que son trascendentes en la medida que abona al mismo.

Sin embargo, el concepto nos queda muy corto al valorar, someter a reflexión y a prueba aquello que se adquiere dentro de un proceso formativo, ya sean saberes propios del ser – hacer, por ser éstos un aporte fundamental de un ejercicio que prepara una antesala a lo profesional; de ello se construye la experiencia del actor de la formación (Skliar & Larrosa, 2009).

Como comentaba en principio, existe una importante relación entre formación – educación y que no está desligada de sus implicaciones al panorama de los contextos internacional, nacional y local, por ello se dice que: “la formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico, más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1991, p. 50).

Al hablar de los docentes en formación se está aludiendo directamente a la construcción de saberes propios para el quehacer educativo en los espacios destinados, que en este caso para los egresados de la (LEP) pertenecientes a la BENM son las escuelas de nivel primaria, con mayor énfasis correspondiente al sector público.

A lo anterior, la formación docente resulta compleja para ser valorada en su función social, al estar permeada de tradiciones y *hábitus*, donde los requerimientos actuales de dicha formación se supeditan a un proyecto de estado – nación conocido como neoliberalismo, aquí los saberes construidos durante el trayecto formativo son determinantes para el ejercicio de la práctica (Arnaut, 2008; Durán, 2009).

Aquí no solo se habla de que el docente adquiera o perfeccione habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas para hacer frente a la sociedad del conocimiento (Tedesco, 1995), también se exige la *trans/formación* o innovación de su hacer en la práctica, lo cual, desde este enfoque formativo, se asume también una función social de la educación y por ello los docentes en formación son pieza clave para generar dicho cambio.

Al respecto, podríamos hacer crítica a esta visión donde, el docente “en formación” pareciera ser que al egresar de la LEP ya está constituido como un “docente hecho”; es decir, esta visión errónea y reduccionista hace pensar que al término de los estudios de licenciatura el docente: “ya está formado” porque posee un título que le otorga la institución a través de un proceso administrativo para la obtención del mismo.

Pues lo anterior desde un nivel epistémico riguroso de los conceptos *no operaría así*, puesto que la formación es un proceso inacabado, continuo y permanente como parte de un tránsito formativo (Ferry, 1991), así que el actor de la formación nunca deja de formar/*se*, conocer/*se*, saber/*se*, experimentar/*se*; sin embargo, en el argot institucional y de la política al interior de las escuelas normales, a los estudiantes que concurren a éstas y a las escuelas donde desempeñan sus jornadas de práctica se les nombra como “docentes en formación” y que deriva de

una extensa tradición como parte de los hacer/*es* y mecanismos instituidos por los que pasa quien se forma como docente (Arnaut, 1996).

Como corolario, lo anterior pareciera ser como la semejanza de la educación naval donde, el que estudia en el colegio (ej. ) es un cadete, y no es solo hasta graduarse y haber transitado por una serie de pruebas de rigor conceptual, procedimental, actitudinal ya puede nombrarse: “guardiamarina”, durante su trayecto tendrá además que transitar por procesos prácticos en condiciones reales de trabajo durante un año en las unidades, dependencias o instalaciones según el plan de estudios hasta obtener el grado de: “teniente de corbeta”.

Si pensamos desde esa perspectiva de tradición y funcionalismo el actor: “ya le formó” para obtener el grado, pensaríamos igual del docente en formación por ejemplo, quien ya pasó por un arduo proceso y al término de sus estudios ya obtiene el grado y es ahora ya un Licenciado(a) en Educación Primaria, pero, al igual que el egresado de la Heroica Escuela Naval Militar, acaso será que:

¿El docente egresado de la BENM obtenido el grado deja de forma/*se*?” (por ello se afirma que es docente en formación durante todo su trayecto (no solo al ser estudiante, sino también al ejercer la labor ya al ocupar un puesto dentro del sistema educativo nacional o de carácter privado).

Sin embargo lo rescatable de lo anterior es que, independientemente de esta perspectiva se retoma la visión de Ferry (1991) donde la formación representa también un proceso en el cual implica asumir un sentido entre la persona y su rol social, yo agregaría, que representa en este intrincado <persona – rol social> representa un devenir discontinuo que hace referencia a la formación como un: transitar/*se*, un vivir/*se* y un enfrentar/*se*. Cabe hacer mención que a lo que refiere por proceso no es sinónimo de trayecto o de educación o formación, en la presente investigación se asumirá por **proceso** a:

Un conjunto de hechos concatenados que llevan de un momento y/o estado a otro. Es un devenir o un desarrollo de algo o alguien. En términos Hegelianos, significa el desarrollo de algo que no ha llegado a ser, pero que ya ha iniciado el camino para ello. (Abbagnano, 2012, p. 955).

La formación es un proceso discontinuo complejo, en el cual el actor se asume como asiduo constructor del trayecto en él y para el que ha optado formar/*se*. Pero tampoco es

descartable la posición que alude a la formación como un proceso de trance o de ruptura de la realidad (Honoré, 1980), realidad preexistente en la costumbre, propiamente diríamos del *hábitus*.

Así es, desde esta perspectiva se piensa en que un hecho el cual mueve el *ethos* resulta significativo puesto que coloca al actor de la formación frente a complejos situacionales que le exigen la resolución en acción de tipo situacionales, donde si bien es cierto se promueven de competencias específicas para tales efectos, se hace hincapié en la idea de que el actor que se coloca ante un proceso de crisis tiene en su haber un aprendizaje al significar su realidad y permitir una apropiación e interiorización de ésta a partir de los agentes externos que la posibilitan.

Formulamos la hipótesis de que toda experiencia de crisis, de ruptura con las condiciones habituales conocidas, tiene un significado de formación. La crisis no es más que un momento, suscita la renovación, la creación; pero sus efectos se amortiguan en seguida, y debe ser relanzada, conservada, en nuevas rupturas, nuevas crisis, que, en cierto modo, deben ser diferentes de las precedentes, con el riesgo de volverse una nueva forma de costumbre. [...] la ruptura debe tocar ciertos planos con exclusión de los demás, con el fin de no provocar tal sumersión emocional (y a veces una subversión social), lo definido, lo impuesto. (Honoré, 1980, p. 29).

A lo anterior, si nos colocamos en el supuesto de que, las experiencias que los docentes en formación de la LEP de la BENM viven frente a la construcción de una didáctica (para la enseñanza), esto durante su trayecto de práctica (correspondiente al Plan de estudios de formación docente), encontraremos presumiblemente que en este trayecto existirá puntos de tensión y de incertidumbres que rodean a tales actores, bajo esta acción formativa enmarcada en este supuesto, ellos se enfrentan a procesos que generan rupturas y por ende crisis que posiblemente generen la *con/formación* de saberes (ser – hacer) desde su experiencia.

Cabe aclarar que lo anterior es solamente un supuesto, el cual es menester conocer, comprender y analizar en esta investigación, al contar con los referentes empíricos y en contraste con el constructo respectivo teórico – epistémico. No obstante, es preciso poner énfasis en que, la relación de *formación* y *didáctica* como parte de un trayecto formativo docente está íntimamente ligada a la experiencia, a lo que se vive de ella y cómo se traduce en términos de apropiación, con base en la **decisión, disposición, convicción y reflexión** *para formarse en el campo disciplinario para la enseñanza*, por tal motivo refiero aquí a un **trayecto formativo para la enseñanza**.

Luego entonces, ¿qué dice el discurso oficial frente al posicionamiento anterior? Pues bien, como en muchas ocasiones sucede, pareciera ser que todo se reduce a cuestiones pragmáticas y para el caso de la formación desde la visión oficial no es la excepción, veamos con una mirada reflexiva qué se establece como trayecto formativo; para tales efectos, retomaremos lo que estableció en su momento la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación (DGDFCE) y que hasta el día de hoy con la actual gestión del gobierno federal sigue en el limbo, aunque con otras acepciones y abismos de ambigüedad:

Los trayectos formativos refieren a una ruta, a un recorrido que supone el paso de un estado a otro de mayor formación con base en la experiencia profesional y de vida de cada docente. Pensar en la formación como parte de una trayectoria es pensar en la articulación de diversas experiencias de aprendizaje colmadas de encuentros y desencuentros que superan la idea de linealidad, pues los trayectos formativos son diversos y no se encuentran totalmente predefinidos; quienes los transitan los determinan en gran medida, son flexibles e implican un proceso de construcción que se desarrolla a partir de la biografía personal y profesional de cada docente durante su formación inicial y en el desarrollo de su tarea frente a grupo, así como en la socialización con sus colegas y comunidad escolar. (INEE, 2017, p. 1)

Si leemos desde un foco reflexivo podremos encontrar que, en efecto, el trayecto formativo no puede reducirse a una linealidad, que no es lo mismo que *dis/continuidad*; puesto que, la primera refiere a un estado de inamovilidad como si todo tránsito formativo estuviese trazado, por ello se hablo de multiplicidad de caminos, dada la diversidad que deriva de las experiencias de sus actores, mientras que la *dis/continuidad* alude a un estado donde existen rupturas de equilibrio dentro del proceso, los trances o las crisis de las cuales se deriva la creación, la interiorización que promueve un aprehender dentro del proceso.

Sin embargo, no puede reducirse al carácter pragmático de tipo positivista, al decir que el trayecto formativo implica un paso de menor formación a mayor formación, pareciera ser que referimos a la discusión que sostiene que el actor invierte en su propia educación y formación, por tanto, se pensaría que: a mayor formación (estudios de tipo profesional, posgrados) tendrá más posibilidades de incorporarse al mercado laboral, pero en ese juego del neoliberalismo tampoco es garantía de que ello resulte y se traduzca en una contratación, ni que decir de generar estabilidad económica y permanencia en el servicio. (Aronson, 2005). La postura oficial expresada por la DGDFCE en pensar el trayecto formativo como un pasar de tener menos a mayor: saberes, conocimientos, habilidades; implica banalizar, vender y subestimar a la propia formación

únicamente como medio para lograr un fin, además promocionar la idea de que el docente adolece, por tanto se requiere de mecanismos para que éste se: nivele, se actualice o se capacite.

Es decir, lo anterior quedó establecido con mayor auge desde la gestión de Enrique Peña Nieto (2013 – 2018) con su llamada: *reforma educativa* mediante la incorporación de un sistema que en principio sostenía que: “los docentes se incorporen en un proceso de mejora continua que los conduzca a lo largo de su carrera, al considerar su formación inicial, su desarrollo profesional y la evaluación de su desempeño como sustento del trayecto formativo”. (INEE, 2017, p. 1), lo anterior más que trayecto se refería a un proyecto (político y de estado), pues dicho sistema resultó ser nada más y nada menos que: el Servicio Profesional Docente (SPD).

Aunque actualmente en la administración del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018 – 2023) se habla del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM) al igual que el anterior (SPD) pareciera tener nuevamente tintes más de proyecto (político y de estado) que realmente en torno a dar cuenta del trayecto formativo de los docentes tanto en formación como en servicio en términos del constructo de sus saberes pedagógicos y didácticos por ejemplo.

Finalmente, cabe aclarar que durante el desarrollo de la investigación y en particular en el apartado que corresponde al análisis se retomará el posicionamiento sobre formación para no perder de vista el objeto circundante; esto quiere decir que, aunque el discurso oficial desde el cual parte la postura de trayecto formativo (en lo que refiere a formación docente) pareciera ser plausible y acorde frente a lo que establecen las demandas de los Organismos Internacionales y estandarizaciones curriculares no significa que éste sea del todo convincente, totalizador y homogeneizante, por el contrario, es susceptible de crítica y confrontación frente al objeto.

Es por ello que realizaré en todo momento de esta obra una lectura crítica, sobre todo y con énfasis específico para efectos de la comprensión y el análisis de las voces, hallazgos acercamientos, por lo que será ineludible remitir a la postura de Ferry (1997) en la cual se soporta y erige el constructo de la presente investigación.

### **2.2.1 Preámbulo: Los trayectos del Plan de estudios 2012 de la (LEP)**

El plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) fue la respuesta al plan de estudios 2011 de educación básica, éste último derivado de lo que se conoció como la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), impulsada por el gobierno de Vicente Fox Quezada (2000 –



2006) y continuada por la administración de Felipe Calderón Hinojosa durante el periodo de (2006 – 2012).

Dicha RIEB a su vez fue el resultado de un devenir de cambios políticos, económicos y sociales que desde luego impactaron en el ámbito educativo y que fueron evidentes en las reformas de preescolar y secundaria, las cuales terminaron por cohesionarse y conformar un único plan de estudios que se conoce como el Plan 2011 de Educación Básica (EB), solo que allí el Plan 2011 de educación básica aborda el término <trayecto formativo> para referir a los docentes y el término de <trayectorias educativas> para los estudiantes; dicho plan articula (preescolar, primaria y secundaria), lo que se estipuló en el Acuerdo Secretarial 592.

Entonces, para el año 2012 se decretó el plan de estudios de la LEP 2012 (SEGOB, 2012), allí se daba respuesta a lo que establecía el Plan 2011 de EB, puesto que el propósito era colocar atención en la articulación de los niveles de educación básica en relación con la formación docente. Por ello, se prestó tanta atención a que este nuevo plan de estudios de la LEP 2012 tuviese una concordancia directa con los perfiles de EB y en estrecha vigilancia de las demandas de la sociedad del conocimiento, al respecto se dice que:

La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación. (SEP, 2012, párr. 1).

A lo anterior se considera elemental la concepción de *trayecto formativo*, pues este dota de sustento epistemológico a los propósitos para la formación docente, nuevamente remito a la idea de que no es posible hablar de un trayecto bajo un perspectiva de linealidad, por el contrario, existe discontinuidad en el proceso derivado de los retos y adversidades que se presentan en toda formación, como acción proceso y resultado a lo que también presumiblemente la que refiere específicamente a la formación para la enseñanza esté constituida de experiencias que resultan de la práctica en el contexto inmerso de la institución educativa (Ducoing, 2003; Ferry, 1991).

Es por tal motivo que no puede desligarse tampoco la idea de que, a toda acción formativa le precede un aprehender en la construcción de conocimiento, de saberes teóricos – prácticos no solo del *hacer* sino del *ser*, en este tenor, los docentes en formación tendrán un largo trayecto

formativo no solo durante sus estudios de LEP en la BENM, sino durante el resto de su vida profesional, podría decirse que el término de la licenciatura es tan solo la antesala a un largo trayecto formativo aún por recorrer.

Al respecto ¿Qué dice el plan 2012 al respecto?, pues bien, éste sostiene que: “Los fundamentos epistemológicos de la reforma curricular abordan la educación normal como un objeto de conocimiento y acción que se torna cada vez más complejo al constituirse en un campo de confluencia disciplinar.” (SEP, 2012, párr. 6). Con lo anterior se establece una parte del propósito que encierra la formación docente en su hacer social, pues si pensamos que la didáctica como, un constructo del conocimiento sobre la enseñanza, éste se proyecta de la cultura escolar, que viaja por lo experiencial a lo social.

Es por tal motivo que, pensar la formación docente como un constructo epistémico complejo y donde tiene lugar la conformación de saberes propios para el quehacer de la enseñanza es reafirmar la perspectiva la cual refiere al trayecto formativo como acción, proceso y resultado que también responde a un campo disciplinar en el que sujeto ha decidido formar/se. (Ferry, 1991).

Pues bien, si el trayecto formativo y la didáctica son elementos nodales que retoman la experiencia de quien es asiduo constructor, entonces por qué segregar o limitar la idea de que el docente en formación lo es únicamente durante su estancia en la licenciatura, lo cierto es que no; como parte de un trayecto el actor nunca deja de aprehender y la didáctica como disciplina nunca deje de construirse y de innovarse al igual que el actor de la formación (Ferry, 1991; Díaz Barriga & Inclán, 2001).

En este tenor y para ir promoviendo un puente de esta antesala, el plan de estudios SEP (2012) establece como un fundamento importante lo siguiente: “producir y usar el conocimiento son principios epistemológicos que conducen a reflexionar de manera profunda sobre la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad.” (párr. 7), bajo dicha premisa se pone de manifiesto y se reafirma la postura de que en el trayecto formativo existe en todo momento una producción del saber y de conocimiento; por ende el conocimiento tiene lugar como resultado de las relaciones entre los propósitos establecidos entre las instituciones de formación y el estrecho vínculo con el medio social donde se exprese la producción de éste (Enríquez, 2002).

Finalmente es por ello, que el plan de estudios 2012 de la LEP propone como modelo de acción para la formación docente los llamados trayectos formativos, éstos representan los ejes de articulación entre: <saberes – conocimientos – experiencia formativa> para el quehacer propio de

la enseñanza, esto presumiblemente se promueve a través de: un recorrido que involucra a los docentes en formación al constructo de los saberes propios de la enseñanza, mediante el acercamiento progresivo a las condiciones reales del trabajo docente siendo el vehículo para tales efectos las jornadas de prácticas, mismas que representan a su vez un trayecto al igual que el de preparación para la enseñanza y el aprendizaje.

Es por tal razón que, considero necesario enunciar los trayectos formativos los cuales, para efectos de investigación, son trascendentes para lo comprensión y análisis del objeto en relación con los actores, no obstante; quiero enfatizar que no pretendo teorizar sobre los trayectos en este momento, únicamente me limitaré a enunciarlos como lo expresa el Plan de Estudios 2012.

Lo anterior lo realizaré con el propósito de tener un acercamiento al conocimiento de ellos en este primer momento, para posteriormente (a razón de lo que demande el objeto) remitirme en particular a lo que establezca el curso de alguno tales trayectos a la luz de los hallazgos que arroje la presente investigación, profundizándolos con las categorías que se construyan en relación al objeto al momento de la interpretación y análisis de dichos hallazgos, teniendo así una contrastación entre: <el *deber ser* y lo *que es*>. Por tanto los trayectos que, a grooso modo aborda el plan de formación docente 2012 (SEP) son los siguientes:

- **Trayecto Psicopedagógico**

Éste se conforma por 16 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga académica de 4 horas a la semana de trabajo presencial, con un valor de 4.5 créditos cada uno (SEP, 2012), para tales efectos, dicho trayecto conforma los cursos de la siguiente manera:

- 1° Semestre: [El sujeto y su formación profesional como docente](#)  
[Psicología del desarrollo infantil \(0-12 años\)](#)  
[Historia de la educación en México](#)  
[Panorama actual de la educación básica en México](#)
- 2° Semestre: [Planeación educativa](#)  
[Bases psicológicas del aprendizaje](#)
- 3° Semestre: [Adecuación curricular](#)  
[Ambientes de aprendizaje](#)
- 4° Semestre: [Teoría pedagógica](#)  
[Evaluación para el aprendizaje](#)
- 5° Semestre: [Herramientas básicas para la investigación educativa](#)  
[Atención a la diversidad](#)
- 6° Semestre: [Filosofía de la educación](#)

[Diagnostico e intervención socioeducativa](#)

7° Semestre: [Planeación y gestión educativa](#)

[Atención educativa para la inclusión](#)

8° Semestre: **NOTA:** Aquí se articulan los saberes construidos durante los cursos para el **Trabajo de titulación y la Práctica Profesional intensiva**

- **Trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje**

Está integrado por 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje, tienen una carga de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos académicos cada uno. El resto de los cursos tienen una duración de 4 horas y un valor 4.5 créditos (SEP, 2012), para tales efectos, dicho trayecto conforma los cursos de la siguiente manera:

1° Semestre: [Aritmética: su aprendizaje y enseñanza](#)

[Desarrollo físico y salud](#)

2° Semestre: [Prácticas sociales del lenguaje](#)

[Álgebra: su aprendizaje y enseñanza](#)

[Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria](#)

3° Semestre: [Educación histórica en el aula](#)

[Procesos de alfabetización inicial](#)

[Geometría: su aprendizaje y enseñanza](#)

[Ciencias naturales](#)

4° Semestre: [Educación histórica en diversos contextos](#)

[Estrategias didácticas con propósitos comunicativos](#)

[Procesamiento de información estadística](#)

5° Semestre: [Educación física](#)

[Producción de textos escritos](#)

[Educación artística \(música, expresión corporal y danza\)](#)

6° Semestre: [Formación cívica y ética](#)

[Educación geográfica](#)

[Educación artística \(artes visuales y teatro\)](#)

7° Semestre: [Formación ciudadana](#)

[Aprendizaje y enseñanza de la geografía](#)

8° Semestre: **NOTA:** Aquí se articulan los saberes construidos durante los cursos para el **Trabajo de titulación y la Práctica Profesional intensiva**

- **Trayecto de Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la comunicación**

Se compone de 7 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga de 4 horas semanales y un valor de 4.5 créditos académicos cada uno (SEP, 2012), para tales efectos, dicho trayecto conforma los cursos de la siguiente manera:

- 1° Semestre: [Las TIC en la educación](#)
- 2° Semestre: [La tecnología informática aplicada a los centros escolares](#)
- 3° Semestre: [Inglés A1](#)
- 4° Semestre: [Inglés A2](#)
- 5° Semestre: [Inglés B1-](#)
- 6° Semestre: [Inglés B1](#)
- 7° Semestre: [Inglés B2-](#)
- 8° Semestre: **NOTA:** Aquí se articulan los saberes construidos durante los cursos para el **Trabajo de titulación y la Práctica Profesional intensiva**

- **Trayecto de Cursos Optativos**

Se conforma de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante, con 4 horas semanales de carga académica y un valor de 4.5 créditos (SEP, 2012), para tales efectos, dicho trayecto conforma los cursos de la siguiente manera:

- 4° Semestre: [Optativo](#)
- 5° Semestre: [Optativo](#)
- 6° Semestre: [Optativo](#)
- 7° Semestre: [Optativo](#)
- 8° Semestre: **NOTA:** Aquí se articulan los saberes construidos durante los cursos para el **Trabajo de titulación y la Práctica Profesional intensiva**

Me es importante hacer mención que en este trayecto formativo únicamente se abordan cuatro cursos, los cuales comprometen su estudio de 4° a 7° semestre y no poseen seriación u orden particular; por tanto, los docentes en formación pueden elegirlos indistintamente durante su tránsito en dichos semestres, sin embargo, sí es importante decir que no se puede repetir el mismo curso para el siguiente semestre, por lo que sí o sí, el paso obligado es transitar por los cuatro. En este caso para estudiantes (docentes en formación) cuyas normales pertenecen al sistema Federal como lo es la BENM los cursos optativos son los siguientes:

- [Educación ambiental para la sustentabilidad](#)
- [Conocimiento de la entidad](#)
- [Producción de textos académicos](#)
- [Prevención de la violencia en la escuela](#)

- **Trayecto de práctica profesional**

Éste se constituye por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto,

ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos (SEP, 2012) , para tales efectos, dicho trayecto conforma los cursos de la siguiente manera:

- 1° Semestre: [Observación y análisis de la práctica educativa](#)
- 2° Semestre: [Observación y análisis de la práctica escolar](#)
- 3° Semestre: [Iniciación al trabajo docente](#)
- 4° Semestre: [Estrategias de trabajo docente](#)
- 5° Semestre: [Trabajo docente e innovación](#)
- 6° Semestre: [Proyectos de intervención socioeducativa](#)
- 7° Semestre: [Práctica profesional](#)
- 8° Semestre: [Práctica profesional](#) (intensiva)

Éste trayecto es fundamentalmente importante, puesto que es una articulación de todos los trayectos anteriores y es en donde la presente investigación se centrará, poniendo énfasis en la observación de este trayecto mediante un seguimiento de estudiantes (docentes en formación) que transitan de 6<sup>to</sup> a 8<sup>vo</sup> semestre (formados aún con el presente plan de estudios 2012).

El propósito de la presente investigación es mirar este trayecto es porque considero constituye un anclaje que posibilita vislumbrar cómo se movilizan o solidifican los saberes que son ineludibles para promover la *con/formación* de una didáctica que es propia de su formación para la enseñanza, así mismo como disciplina fundamental para la reflexión y ejecución propia del quehacer docente, así como medio que permite la evaluación y vinculación con las reformas de educación normal exportadas a las reformas de educación básica que son experimentadas por el docente en formación durante su trayecto de práctica.

### **2.3 La discusión sobre las competencias docentes: elementos iniciales para la crítica**

Es importante mencionar que, como parte de un trayecto formativo: la práctica implica también colocar énfasis en el desarrollo de ciertas habilidades que son propias para el ejercicio de la profesión docente, desde luego, las prácticas se ven como una antesala que prepara justamente *para...* ya sea: la vida profesional docente, el ejercicio de la enseñanza.

Es decir, el propósito de dicho trayecto es el acercamiento a las condiciones reales de trabajo y que, dicho modelo formativo parte de un largo tránsito entre reformas que culminan hasta hoy en día con ese esquema de prácticas, en donde el docente en formación se vincula con el

medio de la vida escolar desde su primer semestre de estancia en la normal, al comenzar con observación, posteriormente ayudantía y continúa su trayecto hasta trabajar directamente con el grupo de estudiantes de primaria encomendado.

La incorporación de los estudiantes a las escuelas en condiciones similares a los docentes que se encuentran en servicio sentará las bases para considerar a la práctica como un objeto de mejora permanente, de ahí la importancia de los modelos, enfoques para la enseñanza y el aprendizaje, así como de las herramientas teórico-metodológicas y técnicas para su investigación (SEP, 2012a, p. 3).

Ciertamente, no se puede hablar aisladamente de un trayecto de práctica y por otro lado de un trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje, lo anterior no aplica así debido a que es una *con/formación* de ambos, puesto que, como parte de una decisión y voluntad por parte del actor, el trayecto es una construcción conjunta, continua y constante, que no disgrega de los fines que enmarcan los contextos formativos, ya sean de tipo institucional, académica, experiencial (para nuestro caso), social, política, crítica, económica, etc. (Ferry, 1991; Pérez, 2000).

En este sentido, si el vínculo entre trayecto formativo – campo profesional está estrechamente ligado al hacer propio del actor/*es* (en este caso a los docentes en formación), entonces, hablaríamos de que existe concordancia entre el trayecto y los fines establecidos tanto por los actores como el de los contextos.

Sin embargo, resulta difícil pensar que no exista incidencia alguna dentro del proceso del trayecto, porque de estar todo correcto, sin novedad y sin tensiones ¿Qué formación habría allí? Recordemos que en todo proceso formativo existen tensión/*es* y puntos de quiebre, esto es lo que hace que tenga lugar la formación como acto de apropiación y significación.

Para efectos de tales propósitos, de manera curricular se dispone de enfoques que permiten la concreción de los procesos formativos a la luz de los saber/*es* construidos (Gimeno, 2007), en este tenor, el enfoque establecido en el trayecto de práctica profesional correspondiente al plan de estudios 2012 de formación docente dice que:

El nivel de logro asociado al desempeño de los estudiantes permitirá valorar la manera en que se integran distintos tipos de saber en la actuación de un docente que se inicia en la profesión y que logra, con estos estudios, arribar a un cierto nivel de competencia (SEP, 2012a, p. 3).

En efecto, los docentes en formación durante su trayecto de práctica profesional se enfrentan a retos, obstáculos, experiencias que forjan su propia formación, razón por la cual, tienen trascendencia la relación que establecen con el medio directo destinado que representa la vida en las escuelas, puesto que, considero en estos espacios de preparación para la vida profesional – laboral tiene lugar también la *con/formación* de una didáctica propia para el quehacer de la enseñanza.

Con lo anterior también encontramos la aparición de un concepto que, pareciera ser ya de uso rutinario y cotidiano, sin embargo, su constructo es más complejo, aquí refiero al concepto de: *competencia*. Si bien es cierto, no es concepto nuevo, tampoco lo es para el enfoque formativo curricular frente a los paradigmas cognitivos, humanistas o socio-culturales (Gimeno, 2007), por lo que hablar de competencias implica realizar una lectura crítica a fondo y compleja que posibilite develar el constructo de la misma.

Por ello, propongo en este apartado una breve revisión del concepto de competencia, con la finalidad de colocar el foco en lo que refiere al discurso oficial (del cual tomaré distancia) y cuáles son los propósitos que persigue el plan de formación docente 2012 el cual se erige desde dicha perspectiva y en particular, al que respecta al trayecto de práctica, poniendo énfasis principalmente en éste donde se circunscriben los docentes en formación de 7° y 8° semestres, ya que, según el programa de dicho trayecto, es en estos semestres donde desarrollan su práctica intensiva, cuyo propósito es que, el estudiante normalista: “fortalezca y concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y el aula” (SEP, 2012a, p. 2).

A partir de lo anteriormente expuesto y para acercarnos a la concepción de competencias comenzaré diciendo que, desde las dinámicas impuestas por la llamada sociedad del conocimiento, se concibe a la educación como la panacea “idónea” para dar respuesta a los problemas socio – económicos, la estabilidad de los mercados y la buena gobernanza de las naciones en donde ella impera (UNESCO, 2015) es una visión pragmática que deviene desde la cúpula empresarial, sobre todo de los organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y en menor medida el Fondo Monetario Internacional (FMI), en este sentido nos ubicamos frente a una sociedad marcada por la opacidad de los saberes, la aceleración de la producción en masa y la irreflexión de los actores educativos que se cosifican a un numero, ser reducen a una matrícula, convirtiéndose en un capital humano más en proceso de formación para el trabajo (Alaníz, 2008; Aronson, 2005; Fernández, 1998).



A lo anterior se suma también, las condiciones laborales predominantes y que exigen replantear los términos de mercado, competitividad, producción, eficiencia y desempeño, a los que precede la construcción de saberes propios para la acción desde el campo de la educación (Sosa, 2010; Spinosa, 2008), por tal motivo Gallego (1999) menciona que, estos cambios vertiginosos en materia económica y la organización social del trabajo implica modificar formas de enseñanza – aprendizaje en el campo educativo, yo agregaría también: implica modificar en ese sentido las prácticas a las que anteceden un didáctica propia encauzada para la formación docente, pensada desde esa dinámica de la vorágine de la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, una cosa es plantear una didáctica *descriptiva – prescriptiva* y otra muy distinta es construir un didáctica desde la *experiencia vivida* a partir de la practica que ejercen los docentes en formación como parte de su trayecto formativo, para ésta última es necesario, echar mano de ciertas competencias que se consolidan al paso de dicho trayecto y tienen su expresión máxima, con mayor énfasis en la práctica profesional que desempeñan los docentes en formación durante los semestres de 7º y 8º semestre, al respecto se comenta:

Finalmente, es importante insistir que estos espacios curriculares tienen la finalidad de concretar las competencias que integran el perfil de egreso de este plan de estudios, y por consiguiente tienen una relación directa con todos los cursos que integran la malla curricular (SEP, 2012a, p. 4).

De lo anterior podemos dilucidar que el propio plan se asume con un enfoque por competencias el cual articula lo teórico – práctico (discusión de suma importancia que se abordará en el análisis y pondrá entre dicho el obstáculo que éstas representan), sin embargo, referir a las competencias implica reconocer que éstas bajo el discurso de la “modernidad” lleva implícita la segregación de experiencias de sus actores, dado el reduccionismo que hace al ponderar los resultados medibles y cuantificables que los procesos y deconstrucciones.

En este sentido, los docentes en formación ya al ubicarse en los espacios escolares durante sus jornadas de práctica y que le son propios como parte de su trayecto formativo le anteceden un tejido sumamente fino entre lo académico, lo institucional y experiencial como parte de las condiciones que se imbrican en el proceso formativo del enseñante tal como comentan Ferry (1991) y Pérez (2000).

Al hacer referencia al enfoque de las competencias se coloca como ápice la imperiosa necesidad de revalorar los procesos experienciales de enseñanza y aprendizaje dentro de la

formación docentes, lo anterior es porque el discurso oficial termina por dejar de lado la serie de significaciones que los actores puedan tener y reduce al mínimo la posibilidad de construcción de nuevas experiencias; por ende, hacer un contradiscurso de las competencias en esta investigación tiene como finalidad potenciar la experiencia de la formación docente, donde los otros tengan un papel protagónico al darles voz, ya que están invisibilizados a la luz de lo que dicta el discurso oficial sobre mal llamada “competencia docente”, la cual solo dicta que deberán responder a las condiciones reales de trabajo a las que se enfrentará el docente y, en todo caso, cuente con habilidades propias para hacer frente a las necesidades que demande el servicio educativo. Según Perrenoud (2004).

En este temor, tampoco puede obviarse o evadir que, la educación normal está circunscrita al nivel superior, aunque la educación normal se diferencia de la universitaria en cuanto las metodologías de enseñanza por ejemplo, ésta (educación normal) no deja de formar parte de los enfoques establecidos para el nivel superior y siendo situados en el enfoque por competencias, los cuales (sin pormenorizar al respecto) se manifiestan en el proyecto TUNING (referencia de proyectos de desarrollo y consenso entre países para la educación superior, liderados por la Unión Europea) e incluso en el proyecto 6x4 para América Latina y el Caribe, siendo éste último una extensión del primero.

De tal modo que, para la educación (desde el nivel básico al superior), se consensan y se determinan aspectos fundamentales para poder responder fehacientemente a las demandas de la sociedad del conocimiento y de la globalización, se establecen como propósitos fundamentales cuatro pilares esenciales que se construirán a lo largo del trayecto formativo del actor educativo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir en sociedad (UNESCO 2015; Delors, 2000); desde luego que, derivado de los vertiginosos cambios en la sociedad del conocimiento, los países de la unión europea han hecho énfasis en abordar estos aprendizajes como una forma del saber a partir del conocimiento (UNESCO, 2015a).

En este tenor, las llamadas “competencias” (para y desde el discurso oficial) constituyen un elemento fundamental para la construcción de los procesos educativos de los actores de la formación (desde su nivel básico hasta el superior) porque garantizan la tecnificación de los actores y su inserción al mercado laboral, este último fundamental para garantizar la estabilidad económica entre las naciones.

Es por ello que, al hablar de formación docente se excluye la experiencia y se alude a la competencia como “panacea del campo ocupacional – laboral”, sin embargo es de suma importancia para esta investigación contrastar lo anterior y asumir una postura desde la pedagogía crítica que haga frente a esa visión reduccionista del sujeto = (Competencias) desde un contradiscurso que aluda más a la experiencia y abra la puerta a la reflexión sobre los proceso de formación docente en México.

Cabe mencionar que, a lo largo de la investigación se toca un complejo constructo de procesos al que antecede también la interrogante acerca de: **¿qué es ser docente?** Si bien es cierto, ésta no es una constante dentro del desarrollo de la presente investigación, logra ser interesante porque cruza aspectos concernientes a la formación del docente y que tienen relación con las significaciones construidas por los actores en este punto desde su experiencia.

Sin embargo, es necesario precisar que, si bien es cierto, a lo largo de los testimonios presentados en una primera parte de esta investigación (apenas tocan) aspectos concernientes acerca de la pregunta en cuestión, nos ceñiremos únicamente a aquellos que refieren a un primer acercamiento para la comprensión acerca de: la construcción de una didáctica de los docentes en formación a partir de los saberes que son constituidos desde su práctica.

Por ello, es importante abordar este apartado, dado que, desde el discurso oficial, son las competencias el anclaje que (en cierto modo o al menos en teoría), conduce los procesos de formación profesional y que, para el caso de los docentes en formación, se asumen como ineludibles, necesarias y de resultados esperados como parte del perfil profesional establecido (SEP, 2012); es así que, a lo largo del plan de estudios 2012 de formación docente encontramos que son las “competencias” un elemento clave para el ejercicio de la enseñanza por parte del docente que se forma en dicho plan.

No obstante, como se verá más adelante, son las competencias el “agujero negro” de la formación docente, porque detrás de ese discurso casi patriótico que dice que las competencias están encaminadas a construir: “una actitud reflexiva y crítica que le permita al docente en formación replantear su docencia al utilizar con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos que ha adquirido en la Escuela Normal a través de los cursos que componen la malla curricular” (SEP, 2012a, p. 2).

A pesar de lo anterior, esta investigación colocará las tensión/es en este punto, donde lejos de ese discurso tan poético y motivacional, se verá que las competencias refieren en el fondo

todo lo contrario, y termina por ser un discurso erosionado y que obstaculiza la construcción de experiencias realmente significativas, que las competencias son solo pantalla del proyecto de modernidad y que le hacen el juego al sistema neoliberal desde una sociedad del conocimiento cada vez más agresiva con lo humano y generadora de una cultura depredadora de aquello que se construye en comunidad con el otro y los otros.

Es por ello que, para tales efectos, resulta pertinente abordar un panorama inicial sobre dónde está circunscrito el problema de investigación y a efectos de contextualizar el área local e institucional desde donde parte esta serie de tensiones que conducen a asumir un postura crítica, por tanto, los siguientes apartados están encaminados a situar y problematizar aquellos elementos que en su momento serán necesarios para el análisis y que, son la respuesta a los vacíos encontrados en las investigaciones revisadas anteriormente, siendo así, una antesala que posibilite ir tejiendo la teorización y contrastando el deber ser (discurso oficial) frente a lo que es (experiencia vivida) la formación docente en México, al menos en la institución que se circunscribe la investigación.

## **2.4 Los Organismos Internacionales y su relación con la educación**

Toda vez que se realizó una precisión del estado del arte y en donde se colocan los vacíos existentes dentro de la investigación de la experiencia de la formación docente, demos partir al siguiente punto, en este tenor, toda vez que ya se cuenta con un marco de referencia específico en el que se sitúa la investigación se parte a continuación para abordar el contexto problematizador que refiere a la formación docente, lo que posibilita un acercamiento para plantear los primeros indicios circundantes en torno al objeto situado como parte de su proceso de problematización.

Pues bien, es importante recordar que desde la instalación del proyecto neoliberal, México enfrenta desafíos para hacer frente a una sociedad del conocimiento más demandante, que enajena, pero que busca soluciones inmediatas a los problemas emergentes en el país. Al respecto la UNESCO bajo esta tendencia neoliberal y como conformación legitimada del deber ser dice que: el conocimiento es el núcleo de todo debate sobre el aprendizaje y cabe entenderlo como el modo en que los individuos y las sociedades dan un sentido a la experiencia, por lo que se puede considerar en términos generales como la información, el entendimiento, las competencias, los valores y las actitudes adquiridos mediante el aprendizaje.

El conocimiento como tal está indisolublemente ligado a los contextos culturales, sociales, ambientales e institucionales en los que se crea y reproduce. “Por aprendizaje se entiende el proceso necesario para adquirir ese conocimiento”. (UNESCO, 2015a, p. 17); no obstante, desde un análisis preliminar puedo decir que ambos conceptos son retomados en la construcción de las políticas educativas y tales paradigmas epistémicos devienen de la establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde tales discursos son transferidos como acto de poder vertical con el fin de que a los países miembros se apropien del mismo y lo ejecuten, entre dichos países miembros se encuentra México.

Aquí, la educación es clave para el desarrollo socioeconómico y la buena gobernanza dado que en función de su competencia es garante para propiciar el impulso social en materia laboral para la producción, el impulso y estabilidad de las economías, así como de satisfacer las necesidades del desarrollo personal del ser humano mediante un aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2015); en este tenor desde este organismo se dice que:

La educación, comprendidas la educación formal, la conciencia pública y la formación, debería ser reconocida como el proceso por el que los seres humanos y las sociedades pueden realizar su máximo potencial. La educación es decisiva para favorecer el desarrollo sostenible y mejorar la capacidad de las personas para manejar las cuestiones del medio ambiente y el desarrollo. (UNESCO, 2015a, p. 33)

Es por tal motivo que el mismo discurso oficial sostiene que, el aprendizaje a lo largo de toda la vida se basa en la integración del aprendizaje y la vida, abarca las actividades de aprendizaje para personas de todas las edades (niños, jóvenes, adultos y ancianos, independientemente de su sexo) en todos los contextos de la vida (familiar, escolar, comunitario, laboral y los demás) y a través de diversas modalidades (formal, no formal e informal) que en conjunto atienden una gran diversidad de necesidades y demandas de aprendizaje (UNESCO, 2015).

En esa misma línea la UNESCO (2015a) establece que los sistemas educativos que promueven el aprendizaje a lo largo de toda la vida aplican un enfoque holístico y que abarca todos los sectores en el que participan todos los niveles y subsectores a fin de garantizar la oferta de oportunidades de aprendizaje a todas las personas.

Con todo lo anterior se puede decir que, la formación docente (desde tal discurso oficial y tecnócrata del cual discrepo) juegue un papel preponderante para dar continuidad al modelo

económico a través de la conformación de saberes que garanticen desde la labor docente una reproducción del *status quo* de la élite; sin embargo yo estoy en desacuerdo con el decir que la educación y sobre todo la formación docente sea el medio para cumplir los designios de un grupo de intereses creados como parte del neoliberalismo; por el contrario, la formación docente como vehículo para generar la transformación social y la mejora de las condiciones (Ducoing, 2013)

Pero ¿Cuál es el quehacer de la pedagogía en este ámbito de la educación desde la investigación?, pues bien, dice Pérez (2000) que, frente a la sociedad del conocimiento existe una gran preocupación por el campo de la pedagogía por el estudio y la investigación de los fenómenos educativos que derivan del modelo neoliberal y su impacto en los actores. Es importante vislumbrar primeramente el contexto desde su dimensión compleja para particularizar los quehaceres educativos:

El contexto como situación relacional. Tanto la realidad estudiada: la red de significados que peculiarizan la vida de los individuos y de los grupos, culturas y sociedades; como el conocimiento producido en el proceso de investigación: nuevos significados reconstruidos a partir del intercambio abierto de perspectivas; son construcciones sociales que reflejan intereses, valores y acciones (Habermas, 1971; Foucault, 1971; Rorty, 1989 en Pérez, 2000, p. 41)

Pues bien, el motivo de comenzar con este pequeño preámbulo sobre la importancia que tiene la pedagogía en el estudio de los fenómenos educativos en el contexto neoliberal, es para dar un *corpus* teórico del contexto internacional donde se encuentra implícita la idea de que la educación es medio y fin de todo proyecto de nación y al ser pensados desde el carácter de la economía se toman por obvios o se desconocen los “impactos” que tienen estas políticas sobre los actores.

Aquí, los docentes en formación, desde una postura crítica, estarán en “el ojo del huracán” para hacer frente a las problemáticas que derivan de la *co-dependencia* que ha generado el proyecto neoliberal; es decir, que quien paga los platos rotos de las malas decisiones tomadas para la promulgación de las reformas estructurales es el magisterio mismo y no quienes han hecho de la educación un negocio internacional (Gil, 2012).

En este sentido Alaníz, (2008) comenta que los organismos internacionales dictan la agenda educativa como proyecto homogéneo que habrá de garantizar el desarrollo sostenible de un estado – nación, dichos estatutos tienen como objetivo primordial garantizar el beneficio de la protección, el desarrollo y perdurabilidad del modelo socio – económico que rige actualmente.

Dicho modelo se caracteriza por exigir al máximo las capacidades de los actores sociales del proceso educativo – político (Tedesco, 1995), de tal manera que ese actor de la educación (como lo es el docente en formación) será visto desde el discurso oficial neoliberal como aquel que al término de su formación profesional, será un experto de la educación que toma decisiones, que piensa rápido e interviene proactivamente en la sociedad del conocimiento de forma pragmática para solución de las problemáticas educativas en el aula y en la escuela.

Es allí donde, desde esa visión oficial discursiva que impone el proyecto neoliberal el llamado manejo eficaz, eficiente y efectivo de la técnica se convierte en paso obligado del saber hacer que, según la política educativa neoliberal instaurada (debe ser aprehendido, potenciado y perfeccionado) para hacer frente al mundo vorazmente capitalista, de la sociedad neoliberal, sociedad del vacío, la fragmentación.

Según Pérez (2000), tal vorágine de la política educativa neoliberal en la formación profesional se caracteriza por: “fomentar la individualización como separación, diferenciación y competitividad, no como promoción de la identidad individual, basada en la independencia intelectual” (p. 25), sino agregaría, se caracteriza por fragmentar los saberes en el proceso formativo mismo, en el caso de los docentes en formación sería interesante ver este hecho cuando comienzan a tejer los elementos, ya sean empíricos y/o teóricos-conceptuales-metodológicos para la construcción de su didáctica.

Luego entonces ¿qué tiene que ver los organismos en este telón?, pues comenta Alaníz (2008) que estos organismos multilaterales constituyen el eje rector que obtiene de la educación su espacio idóneo para cumplir los preceptos del proyecto económico, por ello, ellos otorgan financiamiento pero este no es casualidad, es un apoyo que tiene que ser retribuido y reflejado en el sostenimiento del proyecto neoliberal, la producción mercantil donde el saber también se vuelve objeto de poder (Foucault, 1992).

Entonces, si la educación y en este caso, la que refiere propiamente a la de nivel superior, para la formación profesional docente, está bajo el ojo indómito y panoptiano de los organismos internacionales y más aún si existen claras deficiencias dice el BID en su informe titulado “*Creando buenos empleos: Políticas públicas y mercado de trabajo*”. Dado a conocer en el año 2006 que:

La falta de competitividad, aunada a la escasa creación de empleos calificados, generaron un círculo vicioso que las políticas educativas no pudieron romper.

Menciona que es necesario modificar esta situación porque el mercado global requiere de la formación de capital humano con alta flexibilidad, y que el país necesita equiparar la formación de competencias educativas con las de otros países de desarrollo medio y alto (Alaníz, 2008, p. 13)

En ese tenor, la educación superior se convierte a su vez en paso obligado para la formación de aptitudes, actitudes, valores, saberes, conocimientos que el actor educativo habrá de desarrollar como parte de su inversión de sí mismo para su inserción en el mundo laboral, pero concretamente posicionemos que los discursos neoliberales apuntan hacia la formación del capital humano, bajo esta perspectiva ahora reflexionamos:

Este humano capitalizado se forma desde los niveles básico hasta llegar al superior como parte de su trayecto formativo, y se le abonamos a que la OCDE señala la formación que se recibe desde la educación básica manifiesta es decisiva para la construcción de las habilidades que se harán de perfeccionar a lo largo de trayectoria para la vida laboral, aquí empieza el tejido de las reformas educativas:

¿A quiénes señala directamente esta consigna de la OCDE?, pues a las instituciones responsables de formar y producir a los docentes encaminados a servir en la educación de los futuros ciudadanos que salvaguarden el sostenimiento económico bajo una razón técnico-instrumental, estas instituciones son indudablemente las Escuelas Normales, que a paso de las gestiones presidenciales se modifican, adecuan, reproducen y en otras resisten ante los intereses del estado.

Por ende comienza toda una serie de modificaciones a los planes y programas de estudios de educación normal a nivel superior a fin de responder eficazmente a los intereses planteados de la buena gobernanza y estabilidad de las economías con la modelación del capital humano desde las aulas, aquí el magisterio siempre será señalado, pero las instituciones formadoras aún más, de allí las constantes reformas o mejor dicho remiendos (Gil, 2012).

En este tenor, al hablar de las instituciones formadoras de docentes en relación a los constantes cambios de gestión del país el proceso se ve mediatizado por el perfil profesional de lo que se pretende el egresado posea, donde la formulación de planes y programas son decisivos para dar respuesta a las necesidades del contexto desde una didáctica de la intervención, pensada en lo *in situ* y acorde a las necesidades formativas de los educandos que concurren a las escuelas (Díaz-Barriga, 2009).



Cabe aclarar que el perfil no es una invención propia de las instituciones formadores de docentes, por el contrario ellas están subordinadas y responden fehacientemente a un estándar curricular deseable que los propios organismos como la OCDE establecen como parte del proyecto neoliberal, a su vez se nutren de las políticas y reformas donde se encuentra situado como comenta Gimeno (2007). Al respecto, el discurso oficial dice que:

Los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y la autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá. [...] Los estándares son propios del ámbito de la pragmática. Si no existiera esta relación con la acción, no tendría mucho sentido elaborar estándares en educación, pues la observación de la calidad en la educación conlleva la necesidad de formular acciones para mejorarla. La vinculación con la acción significa que los estándares se construyen para generar acciones que conduzcan a la implementación de tareas para alcanzarlos. (OREALC-UNESCO, 1997, p.2)

Es justamente una comprensión de cómo las reformas (pensadas e instauradas desde estandarizaciones curriculares de corte neoliberal) determinan una “agenda administrativa del quehacer educativo en vez de construir ámbitos de acción para atender necesidades emergentes y desde luego para lograr el bienestar social, político y educativo. Gil (2012) dice que lejos de esta utopía de educación emancipadora y apoyada por reformas bien pensadas encontramos un panorama totalmente en la sumisión y el fuerte señalamiento a los maestros y a las instituciones formadores de docentes.

Indudablemente, hablar del tema de la educación en nuestro país actualmente tiene una relevancia fundamental y la cual, producto también de las constantes transformaciones del crecimiento científico y de los avances tecnológicos, no obstante está estrechamente vinculada a la llamada “Reforma Educativa”.

Dicha reforma “se vio con más auge en el gobierno de Peña Nieto, fue muy criticada por ser punitiva contra el gremio magisterial” y que actualmente se modifican algunos aspectos en el gobierno de López Obrador de la llamada (cuarta transformación 4T), dicha reforma la cual trastoca desde los niveles como: preescolar primaria secundaria, la educación especial y para adultos, hasta llegar al medio superior, “tiene también un impacto para las normales y la formación docente en

México, donde nuevamente se señala el trabajo de las normales pero no se abona nada al problema”, comentan Imanol Ordorika y Gil Antón (2019, IISUE).

Pero también existen situaciones que rodean y se encuentran implícitos en dicha temática, aquí se mencionan por ejemplo, el tema de la evaluación de los aprendizajes que busca lograr un estándar curricular mediante las pruebas como Excale o Planea (primaria ó secundaria).

No obstante a lo anterior, también se habla acerca de la controversial evaluación docente, que, dicho se ha de paso, no ha aportado elementos para la mejora de las prácticas solo se ha visto como un carácter de tipo laboral, así mismo que retoma la discrepancia de las estandarizaciones curriculares y donde existe un desfase entre la formación docente, las políticas educativas y la realidad educativa en la aulas para la conformación de la(s) didáctica(s). Al respecto comenta Ángel Díaz Barriga: “La intención ha sido siempre evaluar a los maestros para poder correrlos. Aunque formalmente se hable de la calidad de un buen docente, en realidad el tema central es que la evaluación habilita al gobierno para despedir profesores” (IISUE, 2015, párr. 13)

No obstante de lo anterior se abren varias líneas como la formación y perfil profesional que permiten analizar el quehacer de la formación docente en contraste con lo estipulado por la inquisitiva reforma; así como por ejemplo la equidad de género en cuanto al campo ocupacional por tipo de nivel educativo, temas atribuidos a la distribución de los sueldos y salarios de los docentes de nivel básico los cuales son precarias en contraste con los de otros países e incluso en contraste con los procesos de seguimiento que manifiesta el Sistema Profesional de Carrera o la promoción por incentivos que promete la Ley General del Servicio Profesional Docente desde su instauración y sus incipientes cambios desde el gobierno actual.

No obstante, existe un tema del que se habla mucho pero se dice poco, o al menos se habla en cuanto a transformar y aportar el desarrollo de las prácticas, me refiero acerca del estudio de la formación de docentes en relación a cómo viven su proceso formativo, los cuales habrán de incidir en el campo ocupacional destinados a prestar sus servicios en las escuelas del país (esto en sus niveles: básico, especial, para adultos y para la atención de grupos indígenas).

Pero pretender hablar de todas estas instituciones al englobar el conocimiento de su cultura institucional, académica, experiencial, social, crítica como comenta Pérez (2000), sería una labor que llevaría a una investigación extensa dado que en cada institución existen prácticas definidas, pero también problemas concretos que refieren propiamente a la particularidad de su contexto situado los cuales son dignos de ser estudiados con profundidad y detenimiento.

## **2.5 Del panorama internacional al local: La formación docente en la Ciudad de México**

La motivación por investigar que entre los grandes temas de educación persiste los que tienen razón en los espacios institucionales de formación de docente, aquí trascienden sin duda estas instituciones encargadas de dar ejecución a los planes y programas diseñados bajo el esquema neoliberal y tendenciosos de las reformas, con el fin de “preparar” a los futuros docentes y que habrá de dar respuesta a las necesidades del país, se trata, sin lugar a duda de las llamadas: Escuelas Normales.

Pero he aquí una de las grandes interrogantes: ¿Cómo se constituyó la escuela normal en México? y ¿Cuáles son sus orígenes de la Educación normal y cómo se ha venido transformando desde su devenir histórico (sin profundizar todavía en el abordaje de las reformas)?.

A continuación procedo a dar un respuesta a los cuestionamientos de manera muy general (sin abordar todavía las particularidades, mismas que pretendo abordar con detenimiento en el siguiente capítulo), la finalidad es ir tejiendo el problema para, una vez clarificado el objeto, proceder ya a teorizar con mayor profundidad con el mismo a la luz del conocimiento de la cultura escolar de la escuela normal elegida para abordar el objeto, es por ello que este primer acercamiento permite justamente abrir puntos de reflexión.

Cabe señalar que en México, a semejanza de los países de Europa central, la formación inicial de los nuevos maestros quedó asignada a las Escuelas Normales. Desde esta lógica, el normalísimo definió el sentido y contenido de todas las instituciones y programas que surgieron en el país para formar a los maestros durante poco más de 100 años, condición que posicionó a la Escuela Normal como una institución de muy amplios alcances. (Ducoing, 2013, p. 86)

Es preciso indicar que, la Escuela Normal para Maestros (tiempo después llamada Escuela Nacional de Maestros) y que desde su fundación en 1887 es una institución que durante esos 100 años desde su fundación ha tenido un total de 17 planes de estudio para la formación de los futuros docentes, es aquí donde las implicaciones sociales cobran relevancia, puesto que, desde sus orígenes, tal institución han sido pieza clave para el funcionamiento del progreso social y económico, de allí la necesidad de que los cambios a los programas de formación docente se actualicen y estén acorde con los requerimientos que demanda la sociedad del conocimiento.

Cabe aclarar que, en un inicio ésta fue creada como institución centralizadora de la educación básica y desde luego, la única autorizada y reconocida para formar maestros encaminados a trabajar en ese nivel educativo, convirtiéndose así en una de las instituciones

encargadas y facultadas para la construcción de identidades en la formación de profesores, donde resalta también la figura de una profesión de Estado, esto debido a los intereses que guarda la educación como una institución ejecutora de los dispositivos de poder (Foucault, 1992), en este sentido ¿cómo se asume la profesión del profesor desde la creación de la normal?

A semejanza de otras, la <profesión> de profesor de educación primaria es producto del entretreído de complejos procesos históricos, <políticos y de entramado social> de largo aliento, mismos que han influido en esa constitución de lo profesional, particularmente en lo que se refiere al establecimiento de las instituciones y a la instauración de propuestas curriculares específicas para la formación de profesores. (Ducoing, 2013, p. 86) Las cursivas son mías

Si bien es cierto que, la profesión del ser docente juega un papel dialéctico preponderante entre la construcción de los perfiles curriculares establecidos y su relación para el ejercicio profesional en el campo ocupacional (Pacheco, & Díaz, 2005), la Escuela Normal se enmarca como una institución que se posiciona como aparato eficaz del estado, la cual que tendrá la responsabilidad en la formación de profesores pero que ya no es una profesión “libre”.

Es decir, depende intrínsecamente de los programas formulados por el estado en materia de política educativa y de economía, bajo esa lógica; las instituciones formadoras de docentes han estado siempre al servicio del estado, pero así mismo ha sufrido los embates de éste aparato represor. Esto es solo un breve preámbulo que abre la problematización, pero sobre todo la reflexión, como comento, la intención es abordar con profundidad posteriormente el estudio del tránsito de las reformas que han impactado en las normales en cuanto a la formación de docentes, por lo que en este apartado solo constituye un referente próximo que posibilita ir precisando el objeto.

Ahora bien, comentar que la educación normal sufrió cambios significativos es necesario para efectos de este constructo mencionar uno de ellos, y es que en 1984 durante el periodo presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado las carreras que se impartían en las normales “básicas” adquirieron el nivel de Licenciatura, lo que más adelante vemos como “la profesionalización de la carrera docente”. Esto es importante, dado que recordemos que la década de los años ochenta en México marca un precedente en la inclusión del proyecto neoliberal, y esto implica que la educación tendrá como objetivo permear de habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, conocimientos y sobre todo los saberes, que se traducen como “competencias” con impacto en el desarrollo profesional para su ejecución en escenario profesional.

Por lo tanto, el proyecto neoliberal desde esta perspectiva implica una inmersión directa a la llamada sociedad del conocimiento donde la educación se vuelve objeto y vehículo de poder (Tedesco, 1994; Foucault, 1992). De este modo, los discursos que se pronuncian entorno a la reforma aseveran que la educación normal ha venido teniendo diversos cambios que no reflejan el impacto cuando se comparan los estudios y evaluaciones realizadas por los organismos; sin embargo, considero que habrá que tener claro que cuando la política educativa es tendenciosa y por lo tanto cualquier reforma es ambiciosa en términos del deber ser y sus fines.

Y es que desde otra perspectiva la labor de estas instituciones muchas veces se ve señalada y poco apoyada por los medios informativos derechistas, al desprestigiar la labor de las normales, directa o indirectamente de los docentes en formación y de los propios maestros instaurados en las aulas. Basta con escuchar el discurso tendencioso por parte del comunicador Carlos Loret de Mola y su famoso documental “De Panzazo” donde la tendencia es muy clara respecto al desprestigio social hacia el magisterio y las instituciones formadoras de docentes (Gil, 2012) en conjunto con la asociación “Mexicanos Primero” que curiosamente era presidida por Claudio X. González Guajardo, hijo de un importante empresario que, según la revista FORBES es uno de los acérrimos partidarios y defensores de la llamada “reforma educativa” y he de decir que también partidario de un desconocimiento total del sistema educativo y de formación docente que considero ocupa puntualizar su estudio.

Pero es hasta el 26 de Abril de 2017 cuando Claudio X. González Laporte cede la estafeta a Alejandro Ramírez Magaña quien, según datos de la revista “Líderes Mexicanos” es uno de los personajes (número 226) que forma parte de las 300 familias que ostentan un poder económico y político imperante en nuestro país, tal personaje ha tenido injerencia en cargos importantes tales como: Representante Alterno de México ante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de la Delegación permanente de México ante la OCDE, París, Francia en el año 2003.

Si recordamos, la OCDE tiene un fuerte vínculo como organismo financiero y que impone la agenda educativa en los países miembros entenderemos por dónde se traza el interés en la educación y más aún, en la que se propone en la llamada “transformación de las escuelas normales” para dar cumplimiento a los cánones establecidos por los potentados internacionales a través de estándares, parámetros, perfiles e indicadores (Muñoz, 2012).

Sin embargo, me es importante señalar que uno de los principales discursos que engloba la “transformación de las escuelas normales” desde el discurso oficial y al que llevó la imposición de

la llamada “reforma educativa” no solamente se atribuye a la modificación de los planes o programas de enseñanza, sino también se esconde una reestructuración en los cuerpos académicos. Empero, no es pronunciarme en contra, considero que en efecto la mejora de las normales es la tarea que pesa sobre el trabajo con los docentes en formación (aquí olvidados por las reformas), pero considero que esto esconde un tejido de oscuros intereses a consecuencia del carácter punitivo que impone la misma OCDE como agenda educativa.

No obstante, considero que es importante realizar un ejercicio de valoración en vez de ponderación, dado que lo que justamente nos ocupa en esta investigación es retomar la experiencia de los docentes en formación quienes dentro de su proceso formativo enfrentan situaciones que determinan la construcción o reproducción de saberes para la conformación de su didáctica. Más allá, se pretende adicionalmente a lo largo de este proceso encontrar puntos de concordancia que permitan comprender cómo es que se está articulando los modelos educativos y de enseñanza, a ello obedece el posicionamiento crítico ante esta situación la cual también impacta desde lo político a lo pedagógico

Desde *<que la Normal básica pasó a ser una profesión de estado y tuvo lugar>* la elevación al rango de licenciatura de todas las carreras normalistas en 1984, estas escuelas han sido objeto de diversos programas *<de sostenimiento federal>* que buscan su transformación, sin conseguirlo aún en los términos previstos *<impuestos por las reformas y sus política de mercado>*, a la vez que han venido enfrentado diversas críticas respecto a la calidad de la formación que brindan a sus estudiantes y a la calidad de sus propios cuerpos académicos. (Ángeles; Medrano; Morales; 2017, p. 13) Las cursivas son mías.

Al respecto de esta posición puedo decir que, si bien es cierto que el fortalecimiento de las normales “en ese deber ser” tiene que responder propiamente a los requerimientos que demanda la sociedad de conocimiento, es prudente detenerse a realizar un estudio minucioso de las prácticas educativas que se gestan en esta institución, con la intención también de conocer el contexto que emerge de la tradición normalista, a la luz de analizar los puntos de resistencia o de flexibilidad que permiten la realización de los designios de la política educativa enmarcados en cada gestión gubernamental. Por ello, el conocimiento de las particularidades que engloba las dimensiones de la cultura escolar posibilita también la comprensión en el tejido de significaciones de la vida institucional (Pérez, 2000; Castoriadis, 1993), en este tenor, existe un dicho en el argot institucional que dice al docente: “el desconocimiento de la norma no lo exime de cumplirla” y

aquí podrí atribuirse otro dicho cuando las reformas pretenden generalizar y encauzar la formación docente en una tabula-rasa y sería: “la homogenización de las normales no absuelve el análisis de sus *in/tensiones* pedagógicas en la formación docente de manera particular.”

Para potencializar los logros obtenidos por las escuelas de educación normal es necesario conocerlas en profundidad, distinguir a las que han logrado consolidarse y a las que necesitan de mayor acompañamiento y recursos, de modo que cualquier esfuerzo de mejora o programa para su transformación parta de la comprensión de sus necesidades y focalice de manera adecuada los esfuerzos dirigidos a las instituciones según sus características. (Ángeles; Medrano; Morales; 2017, p. 13)

En efecto, si se pretende realizar un juicio a priori respecto de un espacio institucional nos encontraríamos frente a un desconocimiento de las construcciones epistémicas y de cultura académica que es propia; es decir, se estaría juzgando antes de conocer a fondo lo que rodea al objeto de estudio. Y es que, justamente ese choque entre el deber ser que imponen los discursos oficiales frente a lo que viven los docentes en formación, en un primer acercamiento en las instituciones de educación normal y posteriormente en su jornada de práctica en las escuelas son, sin duda, un estudio que implica rescatar la experiencia formativa que posibilite la reflexión.

Es allí donde damos cuenta que las reformas justamente han sido pensadas como juicios a priori, por lo cual es menester comenzar a develar cada una de éstas durante el desarrollo de la investigación, con el fin de comprender en primera instancia las dimensiones que engloba la cultura escolar de un espacio inherente a los docentes en formación (estudiantes de la BENM).

Continuando en esta travesía, es importante comentar que, toda vez que se dio introducción a un panorama general sobre la educación normal en México y de muy a groso modo se abordó inicialmente los sus cambios que ésta ha tenido, es necesario también precisar una mirada que vaya trazando un panorama particular que le posibilite tener mayor claridad sobre el sentido de la presente investigación. Comenta Sánchez (1993) “problematizar, se ha dicho, consiste en un largo y fecundo proceso a través del cual él decide lo que va a investigar” (p. 8) de allí que, es imprescindible dirimir las inquietudes sobre un punto de interés elegido a investigar y que responde también a una necesidad de precisar el espacio que se pretende abordar.

Por tal motivo, mi interés en hablar de los docentes en formación situado en el contexto inmediato se ubica en la Ciudad de México, entidad donde residen la mayor parte de las secretarías de estado y que, para el caso específico de su vinculación con lo pedagógico guarda en

sus instituciones educativas de formación docente un estrecha relación con los programas de desarrollo a nivel federal.

Por ello esta entidad se considera “punta de lanza” de las acciones propuestas a implementar diseñadas por el gobierno federal, una de ellas es la llamada reforma educativa en términos de una ausencia de sentido pedagógico, la cual ha traído estragos a nivel del desarrollo de los procesos en la formación docente dentro de las normales ante el desconocimiento del para qué y del cómo están siendo formados los estudiantes (docentes en formación), comentan Catalina Inclán y Etelvina Sandoval (IISUE, 2019).

Según datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) a cargo de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) antes Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) las instituciones formadoras de docentes (de sostenimiento público y privado-autorizados) existentes en las dieciséis demarcaciones territoriales (delegaciones) de la Ciudad de México están distribuidas como se muestra a continuación, pero antes de mostrarlos cabe aclarar lo siguiente:

Para dicho fin se realizó una búsqueda exhaustiva también en la base de datos de la antes llamada Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) ahora llamada: Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) e identifiqué dos errores existentes en las bases de datos tanto del SIBEN y el de la AFSEDF dado que los datos no están ordenados.

Aquí identifiqué que, el “Instituto Mexicano de Estudios Superiores para la Actualización de Profesionales” se encontraba ubicada en una delegación distinta (en Coyoacán en vez de Iztapalapa) y en Tlalpan se contemplaba la incorporación de una escuela normal privada (se desconoce el nombre de la misma y la razón por la cual esto ya no fue posible llevar a cabo por la DGESPE. De allí la importancia de haber realizado el concentrado y ordenamiento de la información y obtener una precisión de los datos fidedignos toda vez que permite mirar la distribución de las mismas entre la oferta y la demanda que implica la formación docente como educación de nivel superior (Tatto & Vélez, 1999). Habiendo aclarado este punto las escuelas Normales en la Ciudad de México distribuidas por delegación son las siguientes: (Ver Tabla 1)



**Tabla 1. CONCENTRADO DE ESCUELAS NORMALES EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

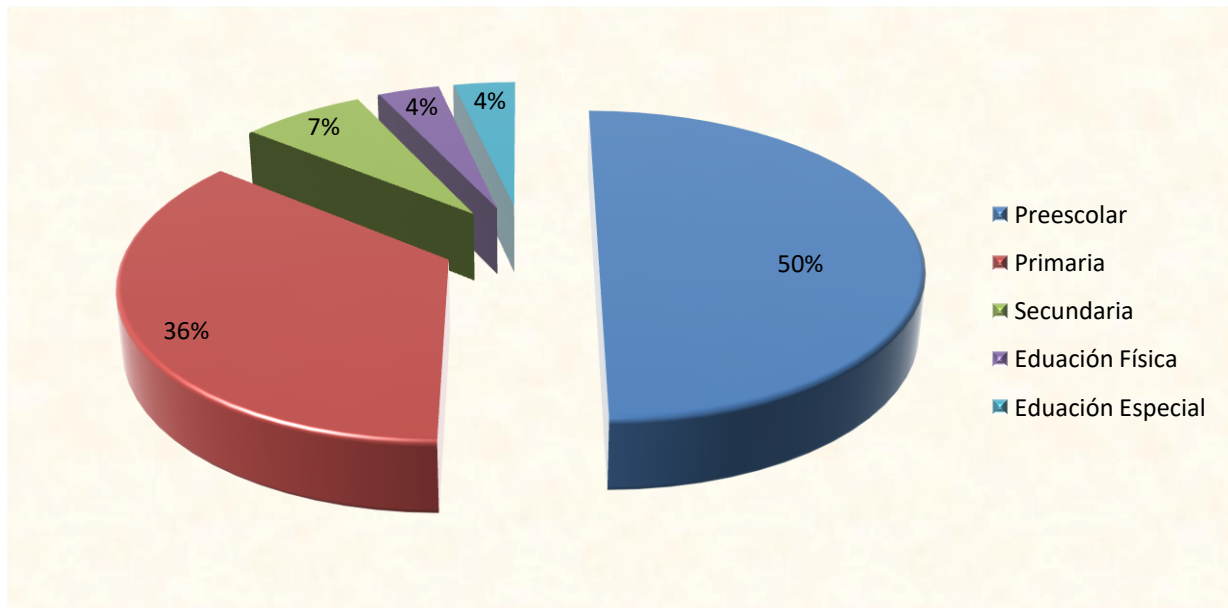
DELEGACIÓN	ESCUELA	LICENCIATURA	SOSTÉN
Álvaro Obregón	Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños	Preescolar	Pública
Azcapotzalco	Escuela Normal Superior de México	Secundaria/Biología	Pública
		Secundaria/Español	
		Secundaria/Física	
		Secundaria/Formación Cívica y Ética	
		Secundaria/Geografía	
		Secundaria/ Historia	
		Secundaria/Lengua (Inglés)	
		Secundaria/Lengua (Francés)	
		Secundaria/Matemáticas	
		Secundaria/Pedagogía	
		Secundaria/Psicología educativa	
Secundaria/Química			
Benito Juárez	Escuela Normal Quince de Mayo	Preescolar	Privada
Benito Juárez	Escuela Normal La Florida	Preescolar Primaria	Privada
Benito Juárez	Escuela Normal Simón Bolívar	Primaria	Privada
Benito Juárez	Escuela Normal Amado Nervo	Preescolar	Privada
Coyoacán	Escuela Normal para Educadores de la Ciudad de México	Preescolar	Privada
Cuauhtémoc	Escuela Normal Berta Von Glumer	Preescolar	Privada
Cuauhtémoc	Instituto Pedagógico Anglo Español	Preescolar y Primaria	Privada
Cuauhtémoc	Escuela Normal Superior F. E. P	Secundaria/Biología	Privada
		Secundaria/Español	
		Secundaria/Historia	
		Secundaria/Matemáticas	
Cuauhtémoc	Escuela Normal Hispano Americano	Preescolar y Primaria	Privada
Cuauhtémoc	Escuela Normal Maestro Manuel Acosta	Preescolar y Primaria	Privada
Cuauhtémoc	Escuela Normal La Salle	Preescolar y Primaria	Privada
Gustavo A. Madero	Escuela Normal Francés Pasteur	Preescolar y Primaria	Privada
Iztacalco	Escuela Superior de Educación Física	Educación Física	Pública
Iztapalapa	Instituto Cultural de Derechos Humanos	Preescolar y Primaria	Privada
Iztapalapa	Instituto Mexicano de Estudios Superiores para la Actualización de Profesionales	Preescolar	Privada
<i>Miguel Hidalgo</i>	<i>Benemérita Escuela Nacional de Maestros</i>	<i>Primaria</i>	<i>Pública</i>
Miguel Hidalgo	Escuela Normal de Especialización	Área/Auditiva y de lenguaje	Pública
		Área/Intelectual	
		Área/Motriz	
		Área/Visual	
Miguel Hidalgo	Instituto Morelos	Preescolar y Primaria	Privada

Fuente: Elaboración propia con los datos aportados por el SIBEN y la AEFCM.

La tabla 1 permite dar un panorama amplio de las instituciones de Educación Normal que se localizan en la Ciudad de México, cada una de estas instituciones formadoras encierra una particularidad propia entre sus actores y guarda un estrecho vínculo en su quehacer formativo (Fernández, 1994; Ducoing, 2013) pero tampoco escapan a las incipientes demandas que impone la agenda política de la reforma educativa (Muñoz, 2012).

Bajo este principio es conveniente mencionar sobre la importancia de colocar a las reformas como un referente obligado y circundante al gran tema de la formación docente, dado que tanto el diseño de los planes de estudios, la formulación de Acuerdos Secretariales que regulan los procesos técnicos-administrativos de operación y funcionamiento de las instituciones normalistas, así como los creación de modelos para llevar a cabo el desarrollo de la enseñanza para la formación docente son constantes indiscutiblemente asociadas a la demanda neoliberal que emerge del contexto inmediato. A pesar de ello y de lo que cada día resulta más desprestigiada la labor de las instituciones formadoras de docentes (Gil, 2012) no detiene la demanda formativa de los actores en las instituciones de educación normal, lo anterior se refleja de la siguiente manera: (Ver Figura 2).

**Figura 2. PORCENTAJE DE ESCUELAS NORMALES (PÚBLICAS Y PRIVADAS) POR LICENCIATURA**



Fuente: Elaboración propia con base en los datos elaborados de la Tabla 1

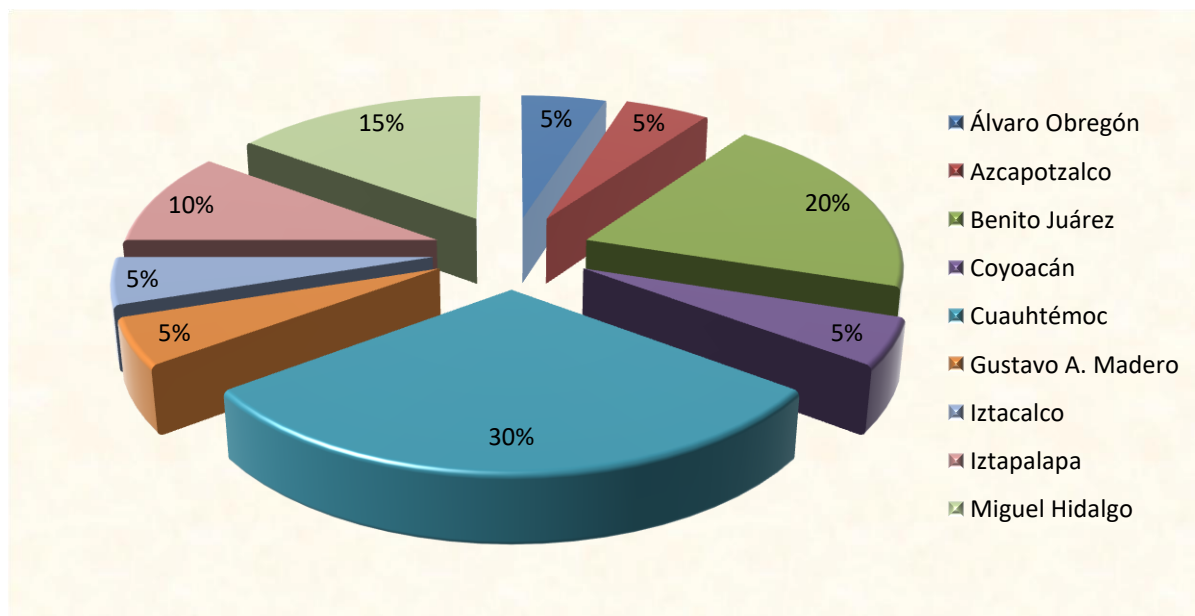
En este primer acercamiento encontré que entre la suma de las escuelas de educación normal tanto públicas y privadas es visible una variación porcentual que atañe a la distribución entre el gran total de las escuelas en referencia a las que son destinadas a atender niveles específicos para la formación docente, pero ello responde también a la oferta frente a una necesidad ocupacional y las demandas de su hacer (Vezub, 2007), siendo de gran relevancia el conocimiento de las escuelas de formadoras docentes a nivel local (en la Ciudad de México) para tener un panorama amplio sobre su distribución y demanda de formación profesional.

La Licenciatura en Educación Primaria la cual ocupa el 36% del total de las instituciones formadoras de docentes, aquí destaca la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), siendo la más trascendente del resto por ser la primera institución de Educación Normal pública, fundada a finales del S. XIX y donde se gestan las primeras prácticas educativas para la formación de maestros conocida en ese entonces como instrucción elemental o rudimentaria (Ducoing, 2013).

La BENM, como institución formadora de docentes llama mi atención para ser focalizada en un primer momento por ser no solo la pionera en este ámbito, sino por tratarse de una de las más relevantes en cuanto a la tarea de la formación docente desde el sostenimiento de los programas federales y de gran impacto por ser el nivel primaria los de mayor demanda en escuelas de sostenimiento público en la Ciudad de México y ser una de las escuelas donde estudian los docentes en formación que acuden a realizar sus jornadas de práctica profesional en la entidad y en la cual tengo acercamiento desde mi ámbito.

Ahora bien, ya que hablamos de la entidad, la Ciudad de México más allá de ser solamente un referente territorial para el estudio desde lo nacional a lo local, es a su vez una ventana que permite observar que las instituciones formadoras de docentes también se sitúan y se fundan con base en las necesidades del contexto inmediato. Específicamente hablar de la educación normal, desde sus inicios han forjado a su vez una identidad propia y ello también responde a la manera en que están situadas, los modos, las costumbres, los saberes que son propios de estos lugares y entornos (Ducoing, 2013). A continuación se observa de manera general la distribución de las Escuelas de Educación Normal (públicas y privadas) por Alcaldía en la Ciudad de México: (Ver Figura 3).

**Figura 3. PORCENTAJE DE ESCUELAS NORMALES (PÚBLICAS Y PRIVADAS) POR ALCALDÍA EN LA CIUDAD DE MÉXICO**



Fuente: Elaboración propia con base en los datos elaborados de la Tabla 1

En este acercamiento preliminar encontré una distribución gradual pero mayoritariamente constante, esto es un indicador que la distribución de las instituciones de formación inicial de docentes está encaminada a responder a las necesidades de mercado; siendo situadas en una localidad, el diseño curricular deberá estar enmarcando en la fundamentación de la carrera profesional, las necesidades próximas del contexto, esto con el fin de establecer un perfil que responda al entorno social, político- económico (Tatto & Vélez, 1999). Pero: ¿A qué se refiere con formación inicial de docentes?, a efectos de precisar se dice:

La formación inicial docente se refiere a la oferta de planes y programas en instituciones de educación superior que han sido diseñados para formar a los futuros docentes para los niveles educativos inicial y básico, principalmente; estos programas son ofrecidos tanto por instituciones educativas públicas como por instituciones educativas privadas (Ducoing, 2013, p.38)

Tomando como referencia lo anterior es importante mencionar que: aunque esta investigación no trata propiamente de un estudio sobre el perfil profesional establecido en los planes de estudio de la formación inicial docente, sí serán un referente obligado para comprender (desde el análisis discursivo de las mismas) en miras de qué, cómo y hacia dónde se conduce el quehacer formativo en la educación normal dirigida a los docentes en formación.

Los datos que arroja la Figura 3 en cuanto a distribución de escuelas normales (públicas y privadas) por Alcaldía resulta significativo encontrar que, el 30% radican en Cuauhtémoc, esto responde a las necesidades locales, donde la concentración del mayor número de escuelas de nivel básico se ubican en la demarcación central de la Ciudad de México y los límites colindantes periféricos según el Sistema Nacional de Información de Escuelas (SNIE). Posteriormente en Benito Juárez con un 20% de instituciones formadoras de docentes, siendo todas de sostenimiento privada al igual que en Cuauhtémoc, con similitudes en cuanto a la demanda formativa por zona. Siguiendo con la distribución el 15% de las instituciones de educación normal se centra en Miguel Hidalgo. Así mismo se encuentra Iztapalapa con un 10% donde las dos instituciones que alberga son privadas y finalmente el 5% de escuelas de formación inicial en: Álvaro Obregón, Azcapotzalco, Coyoacán, Gustavo A. Madero e Iztacalco.

Es importante mencionar que el ordenamiento de los datos permitió observar que las únicas seis delegaciones de la Ciudad de México donde no existen Escuelas Normales tanto públicas como privadas a la fecha son: Magdalena Contreras, Milpa Alta, Tlalpan, Tláhuac, Venustiano Carranza y Xochimilco. ¿Cuál es la finalidad de haber realizado este panorama? bosquejar de manera situada permite delimitar el objeto (Vasilachis, 2006), y dado que en la justa medida en que se va realizando este trazo en local permite acercarse a la construcción del problema; en este sentido, los datos elaborados han permitido también mostrar una referencia holística no solo del campo ocupacional, de la oferta o la demanda educativa de las escuelas normales tanto públicas como privadas, sino permite reflexionar y tomar una posición valorativa de la actividad formativa a nivel superior en función a las demandas del contexto y de sus actores (Pacheco & Díaz, 2005), lo anterior permitiéndome así dar paso a lo siguiente.

Con lo anterior mencionado que refiere a ubicar el espacio – tiempo en donde se desarrolla el acercamiento y focalización al campo de investigación; es decir, desde el panorama internacional y nacional de la educación, es importante mencionar que en dicho proceso se logran identificar problemáticas que permiten clarificar el objeto de estudio, para tales efectos se trazan ejes los cuales encauzan las voces de los docentes en formación de la BENM, quienes protagonizan esta investigación en la medida en que se conocen cuáles son las problemáticas existentes de su formativo; por ende se abordan los siguientes ejes que conforman el proceso de problematización.

## Conclusiones preliminares

Una vez que se realizó este recorrido epistémico es fundamental enunciar las aproximaciones hasta este momento de la investigación, con la finalidad de promover un espacio de reflexión y precisar aspectos que abonen en lo pedagógico a la comprensión de las esferas que rodean al objeto; aquí es importante mencionar que las tensión/es que se están problematizando a lo largo de la investigación son:

- La **práctica docente**: La hemos estado problematizando a lo largo de la investigación como un proceso donde existe una constante interacción entre docente - estudiantes, se retoman actividades conjuntas, mismas que, anteceden a una planeación, con determinado enfoque y propósitos. En este proceso es ineludible establecer acciones comunicativas que posibilitan la construcción de conocimientos, habilidades y de desarrollo. La práctica docente se encuentra íntimamente ligada y guiada por la didáctica, sin ésta última solo se hablaría de “actividades, acciones o secuencias”, carentes de reflexión e intencionalidad, e incluso de situaciones acríicas en la práctica, por ello, la didáctica se encuentra implicada en su sentido rigurosamente crítico y reflexivo sobre: **enseñanza y aprendizaje**.
- La **enseñanza**: Hasta este momento se ha problematizado como un acto permeado de tintes políticos y socio – histórico, así mismo es un acto constructivo de conocimientos, que le antecede una cosmogonía y cosmovisión de quienes va encaminada, no queda supedita a mera “transmisión y acumulación de información”, en todo caso se estaría abonando a una acción de adiestramiento, instrucción y control; por el contrario, la enseñanza implica la sensibilidad del docente para rescatar de la propia experiencia y (del estudiante) aspectos de trascendencia para lograr una construcción significativa en la práctica, por ello la didáctica es un elemento potenciador ineludible para promover la reflexión, la innovación y el conocimiento (docente - estudiante), siendo la enseñanza un acto donde coexiste el **significado** y el **cómo**, es aquí donde reside la didáctica.
- El **aprendizaje**: Se ha estado tensionando mucho sobre su implicación con la formación docente, pero ha sido posible hasta el momento comprenderlo como acción que va aunada a la formación, siendo ambos: (continuos, constantes y permanentes), en éste se ve implícito el desarrollo y conformación de conocimientos, saberes, habilidades, actitudes y

aptitudes que se entretajan como parte de la experiencia y se significan en relación con los aspectos del contexto inmediato de quienes aprenden en este caso: tanto docentes en formación como estudiantes. Por ello, el aprendizaje es una acción donde coexiste una intención, un *sentido*, un **por qué**, un **para qué**, siendo así esa *intencionalidad* donde se encuentra circunscrita la didáctica.

Por tal motivo, hasta el momento la didáctica se ha estado problematizando como un constructo que está estrechamente vinculado a *modelos de formación*, en este caso docente, por ello es fundamental distinguir que la didáctica no parte únicamente de lo empírico, puesto que implica una rigurosidad en la relación teoría – método, siendo también la didáctica agente del quehacer de la práctica reflexiva, no obstante será hasta el análisis que ésta pueda llevarse a profundidad debido a que hasta esta fase de la investigación, no se cuentan con los elementos experienciales suficientes que nos permitan llevarla a un estado de reflexión profunda.

#### ❖ ACERCA DE: TRAYECTO(S) FORMATIVO(S)

Hasta este momento de la investigación resultó importante abordar esta categoría no como un concepto aislado, sino como un constructo unificado, aunque muy seguramente al ir avanzando más en la investigación este constructo se vea nutrido. Por el momento se aborda una clarificación necesaria entre dos conceptos similares pero no sinónimamente idénticos:

- El *trayecto* desde la perspectiva francesa alude a un término cuyo significado en dicha lengua es: *trajet*, traducido al español se entiende como **distancia recorrida** entre dos posicionamientos, así, el *transitar* se asume a dicha acción de realizar el recorrido.
- La *trayectoria* desde una perspectiva propia de la física hace referencia al trazo que se sigue durante el *desplazamiento* de un cuerpo según las ciencias exactas como lo es la física y la matemática.

Pero como aclaración: si se asumiera “trayectoria” como “proceso” resulta más rico para efectos de la comprensión sobre las biografías extensas, ya que implica hablar del recuento de hechos en tiempos socio – históricos en su carácter holístico, pues aborda la vida de los sujetos en sus esferas: (académicas, familiares, laborales, afectivo).

Sin embargo, cuando se pretende hablar de una *temporalidad narrativa delimitada* aludimos a *trayecto*, la cual refiere una *acción situada* y *enmarcada* entre dos posicionamientos de la vida del sujeto: por un lado los *intervalos delimitados de tiempo* y los *acontecimientos experienciales* durante el mismo. Ejemplo: “el trayecto del estudiante de educación media superior”, en teoría abarcaría 3 (tres) años, pero lo interesante es cuando “trayecto” se alimenta de circunstancias que tal vez prolongaron ese trayecto, que lo obstaculizaron, que lo hicieron más corto o bien, de aquello que experimentaron durante dicho trayecto en específico,

Por ello para efectos de esta investigación se aborda la categoría TRAYECTO, aludiendo al trayecto del docente en formación, asumido como estudiante de la BENM, y se precisa que el interés más delimitado es abordar lo vivido y lo experimentado durante su periodo de “prácticas” y que lo transitado durante ese trayecto de “práctica” cuya temporalidad son 4 (cuatro) años: se constituyen saberes para una didáctica de la enseñanza como parte de su *formación*, siendo así otro concepto extenso, por lo cual fue necesario tomar posicionamiento, por ello, después de un recorrido y debate epistémico se reconceptualizó con base en los constructos siguientes:

- La **Formación**: Esta se ha problematizado como una tarea que el sujeto hace sobre sí mismo, en la cual no es posible realizar a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones). Se ha visto hasta ahora como un proceso continuo, constante y permanente que no depende de un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura.
- La **Formación Docente**: A partir de este recorrido realizado desde los ejes de problematización y los vacíos encontrados en el estado del arte se ha venido construyendo como *acción, proceso* y *resultado* del recorrido realizado durante su trayecto formativo, en donde el docente se forma desde su sentido inicial hasta su vida profesional (ya incorporado al campo laboral), este trívium (acción + proceso = resultado) implica deconstrucciones constantes, des/aprender y re/aprender, apertura al cambio y un proceso de reflexión permanente, pues, lo acompañará a lo largo de su vida profesional, como un acto inacabado, muy seguramente ésta concepción se irá nutriendo a lo largo de la investigación.



- El **Trayecto Formativo Docente**: Con base en las tensión/es que se colocan desde la contextualización se ha podido comprender como una ruta, un recorrido que supone el paso de un estado a otro de mayor formación con base en la experiencia profesional y de vida de cada docente. Pensar hasta ahora en la *formación del docente* como parte de un *trayecto* es pensar en la articulación de diversas *experiencias de aprendizaje* colmadas de encuentros y desencuentros que superan la idea de linealidad, pues los trayectos formativos *son diversos* y no se encuentran totalmente predefinidos; quienes los transitan los determinan en gran medida, *son flexibles* e implican un *proceso de construcción* que se desarrolla a partir de la *biografía personal*, la *narrativa de sus prácticas* y posteriormente durante su *vida profesional* de cada docente durante su *formación inicial* y *en el desarrollo* de su tarea frente a grupo, así como en la socialización con sus colegas y comunidad escolar.
  
- **Trayecto formativo para la enseñanza**: A partir del recorrido contextual y las ausentes concepciones que existen en las investigaciones revisadas, se puede comenzar a tejer como un recorrido íntimamente ligado a la *experiencia*, el cual es inacabado y comprende todo lo anterior antes mencionado, retomando de la *experiencia formativa* lo qué se vive de ella y cómo se traduce en términos de apropiación, con base en la *decisión, disposición, convicción y reflexión para formarse en el campo disciplinario para la enseñanza*, (no omitiendo y recordando la relación estrecha entre didáctica y enseñanza los cuales no son sinónimos).

#### ❖ ACERCA DE: COMPETENCIA(S) VS TRABAJO DOCENTE

En este punto de la investigación resultó pertinente precisar el concepto que subyace del discurso neoliberal “competencia(s)”, dado que éste se encuentra íntimamente ligado al proceso tanto de las prácticas y de la misma formación docente como parte del quehacer educativo que ha de tener éste durante su trayecto en su formación inicial y a lo largo de su vida laboral, sin embargo, para efectos de esta investigación se toma una postura distinta al respecto y se subraya la necesidad de retomar una mirada que permita hacer crítica al discurso oficial de las mismas.

Ya que **no es propósito de esta investigación “enarbolar” el discurso “del hombre tecnificado de la modernidad donde mueren los relatos”**. Por el contrario, es menester de la

presente **retomar dichos discursos de pragmatismo neoliberal para hacer crítica del mismo sentido que adquieren las competencias** y con ello, permitir la construcción de un entramado epistémico **que posibilite dar un sobreviraje hacia la importancia de retomar la narrativa como saber pedagógico, donde se da vida a la experiencia y se resignifican las mismas prácticas del quehacer formativo docente frente a la didáctica, mas NO se trata de poner (acierto o desacierto) en el (cumplimiento o incumplimiento) de una (suficiencia o insuficiencia) de determinada competencia.**

En este punto es preciso comentar que, se adopta una mirada crítica mas no pragmática, dicha visión de las competencias, en este tenor *las estaré asumiendo bajo un enfoque crítico*: con ello sostengo que; **las mal llamadas COMPETENCIAS DOCENTES son: acciones impuestas por el discurso oficial desde la sociedad del conocimiento, permean de invisibilidad al otro y los otros demeritando la construcción experiencial de los actores de la formación y que desconoce lo vivido ( lo teórico y lo práctico), y (el ser y el conocer), se asumen como un conjunto exigencias discursivas que obstaculizan la recuperación de la experiencia y por ende intentan cosificar al docente y la construcción de significados sobre el quehacer didáctico**, pues en su extensa *experiencialidad* considero gira en torno a la conformación de saber/es.

Luego entonces, puedo concluir que hasta este punto de la investigación el **TRABAJO DOCENTE (que enuncia el discurso pragmático e institucionalizado)**, se mira como **una serie de acciones que sintetiza la necesidad de reflexión sobre la práctica, la capacidad de actuar a la inmediatez ante las demandas escolares en el contexto in situ**, donde se pretende que en todo momento dicho trabajo esté encaminado a la **apertura, la “innovación” y “transformación” de las prácticas.**

No obstante una mirada crítica al respecto de dicha relación competencias vs trabajo docente la cual se continuará tensionando a lo largo de la investigación, posibilitará comprender el *trabajo docente como posibilidad de significar la experiencia como proceso constructivo entre realidad/es, necesidad/es, identidad/es y acción/es del otro con los otros*, lejos de hablar de una tecnificación y racionalización cosificada de la formación docente. Nuevamente *se advierte que las competencias docentes frente al trabajo docente se asumen desde una perspectiva crítica*, ya que *no estoy de acuerdo que los actores de la formación deban ser encasillados, cosificados, reducidos y sublimados a parámetros, perfiles e indicadores que dicte la sociedad del conocimiento y que sea invisibilizada y acallada su experiencia.*

## **CAPÍTULO 3. LAS REFORMAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE: TENSIONES PREVIAS AL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN EL ACTUAL PRESENTE**

### **3.1 Normalísimo en México: Introducción frente a las reformas**

Del recorrido contextual anterior y derivado de la revisión del estado del arte, uno de los principales vacíos existentes radica en la falta de investigaciones que abordan la historicidad de las reformas de la educación normal en torno a la experiencia de la formación docente, en ese sentido, este apartado tiene por objeto realizar un análisis curricular de las reformas más trascendentes para la formación docente que coadyuvan a analizar en un primer momento el devenir de la práctica y el discurso oficial. Lo anterior nos permite comprender los momentos en que se concibe la formación docente en la práctica a través del tiempo – espacio en su dimensión histórico – social de la educación normal y con ello nos posibilite contrastar y llevar a la crítica el discurso oficial frente al hacer del actual presente y la situación de la formación docente: las mal llamadas “competencias” en función de la construcción de una didáctica desde su trayecto de práctica profesional como se verá posteriormente.

Indudablemente uno de los grandes temas que engloba a la educación en nuestro país refiere al estudio de la formación docente para niveles inicial, básico y de adultos; sin embargo, si nos detenemos a pensar cómo ha sido esta formación un paso obligado es hablar del Normalísimo en México pues implica, entre otras cuestiones, un carácter socio – histórico cuya relación se encuentra intrínseca con los cambios de administración pública y sus fines (Ducoing, 2013).

Resultaría riesgoso pretender entrar de lleno en materia de la formación de los docentes de la licenciatura en educación primaria sin antes abordar la historia del Normalísimo en México, pues de ello depende el conocimiento de los factores que influyen dentro del quehacer de la normal y sus fines.

No obstante, tampoco puede decirse que ante una reforma existe y se produce de facto una transformación en el desarrollo del quehacer de la formación docente, pues a éstas le anteceden un cúmulo de experiencias, rituales, formas de pensamiento que dan sentido y significado al hacer cotidiano; con lo que dicho hacer se arraiga dentro de una cultura que incide directamente en el plano institucional y académico y que se antepone a un deber ser establecido oficialmente en un plan o programa, en una reforma o mandato (Martinic & Pardo, 2000; Pérez, 2000).

Se comenta que, la formación de docentes en México y las Normales han sido elementos poco atendidos a profundidad, desde el ámbito de lo curricular, de las reformas estructurales, la evaluación de sus programas de mejora profesional, de las políticas educativas, así como de su historia (Ducoing, 2013).

A pesar de ello son temas que indudablemente en la actualidad recobran relevancia por el carácter que emerge de las necesidades pedagógicas de los docentes en formación frente a un modelo económico impuesto, las condiciones sociales que de éste derivan y de las que se enfrentan en su trayecto práctica profesional.

También recobra relevancia el estudio del devenir de la Normal por una búsqueda hacia las condiciones que giran en torno al quehacer formativo docente de la BENM frente a la política educativa instaurada y, que en esta última década ha sido punitiva para la desvalorización del magisterio y culpando de los males sociales del país a una educación que, en palabras de los mercenarios y portavoces de la llamada “reforma educativa”, más bien laboral, manifiestan que la educación es de “mala calidad”, desde esa lógica positivista, se piensa es causada por los maestros de aula y de las normales, quienes a su vez son objeto de las críticas.

Sin embargo, por ello es importante realizar un estudio puntual del normalísimo en México, pues permite no solo colocar el foco en las reformas, sino en comenzar a encontrar vínculos que posibiliten analizar los saberes construidos y/o reproducidos para que los docentes en formación desempeñen su trayecto de práctica profesional y que tales saberes sean potenciados para la *con/formación* de una didáctica.

Pues también implica, realizar un rastreo sobre el carácter histórico de las normales que den cuenta también de su constitución en el tiempo, en su contexto de su cultura académica e institucional y frente a las necesidades que emergen de la Normal hasta nuestros días.

En este tenor y para comprender un panorama amplio del Normalísimo en México frente a las reformas, Martinic & Pardo (2000) comentan que existe una clarificación entre reformas que se adhieren a promover un cambio en modelos pedagógicos, otras que atañen a la organización de recursos y otras sobre evaluación curricular.

Por ello y con el fin de abordar el Normalísimo frente a las reformas es necesario focalizar y diferenciar las reformas, pues de ello depende también su funcionamiento en relación con los propósitos del quehacer en la formación docente en relación con los saberes y la didáctica en

algún punto socio – histórico, de allí que éstas según Martinic & Pardo (2000) abarcan tres generaciones:

- ❖ Primera Generación: Se remonta a principios de la década de 1980 a 1990, se focalizan en los recursos, materiales y apoyos que garanticen el servicio educativo en términos de organización, financiamiento y de acceso para ampliar la cobertura del servicio; al mismo tiempo comienzan a construir un interés en la formación del docente de manera incipiente, para posteriormente impulsar acciones para que tanto la organización y el funcionamiento del servicio estén vinculados en el currículo, visto hasta estos años como un área desatendida.
- ❖ Segunda Generación: Ésta tiene lugar a principios de la década de 1990 hasta finales. El principal eje conductor de ésta se caracteriza en un profundo estudio sobre el diseño y evaluación curricular, bajo el supuesto de que ello habrá de garantizar la formación docente resulte efectiva en términos de aprovechamiento, mejora de los aprendizajes y la “calidad” de los mismos; en esta década (con mayor auge y rigor) se focaliza el estudio y atención de la formación docente como problema de primera necesidad a atender, sobre todo de los efectos que habrá de desencadenar la descentralización de la educación en 1993, cuyo propósito intrínseco también será poner énfasis en el trabajo realizado en las instituciones normales para elevar la “calidad de la educación” en función del creciente estado neoliberal.
- ❖ Tercera Generación: Esta generación de reformas son conocidas como “del nuevo milenio”, donde ahora ya no solo se trata de generar condiciones para promover el aprendizaje o para prestar el servicio educativo, o la revisión curricular para garantizar el proceso educativo de calidad, ahora estas reformas se centran en el carácter medible y cuantificable de resultados educativos a nivel nacional en comparación con otros sistemas de educación; la demanda hacia las figuras educativas es cada vez mayor, pues son éstas las encargadas de dar respuesta a las demandas educativas y formativas, rindiendo cuentas a la sociedad y ciñéndose a los parámetros, perfiles e indicadores que le son dirigidos.

Para efectos de este apartado y dar un seguimiento a la lógica de construcción abordaré paulatinamente las reformas, mismas que se irán vinculando entre (*saberes y trayecto de práctica profesional*) a fin de ir trazando puntos que posibiliten encontrar en algún punto a la didáctica para análisis como menester de esta investigación. Así de manera holística abordo las reformas de mayor relevancia en el ámbito de su acción de competencia política, social e histórica en el terreno de la educación normal.

Por tal motivo a continuación realizaré un esbozo general de las reformas más representativas de la educación normal, tanto de primera como de segunda generación, así como de tercera generación, en este caso referidas a la de 1984, la de 1997 y la del 2012 por ser estas consideradas de mayor trascendencia en el impacto de la política educativa en México derivadas del Programa para la Modernización, encerrando propósitos dirigidos al formador de docentes para el desempeño de la práctica (Ducoing, 2013).

### **3.1.1 La Reforma a la Educación Normal de 1984: la *in/tensión* profesionalizante para el docente en formación**

Durante la década de los años ochenta surge en México la necesidad de dar un mayor impulso a las instituciones del sector público que se encontraban con cierto rezago para hacer frente a la sociedad del conocimiento, que en términos generales se trataba del nuevo orden mundial; es decir, el proyecto neoliberal incorporado por el entonces presidente Miguel de la Madrid Hurtado, pero esto deviene de la crisis del desarrollo estabilizador, por lo que nuevamente se ven recortes de presupuesto y el sector educativo no fue la excepción.

En este sentido y para contrarrestar los efectos de los recortes y del fallido estado benefactor, se pretende dar impulso y reorientar las políticas en la formación docente sin que esto implicara claro está desembolsar más allá del presupuesto establecido.

Así que en el DOF en el año de 1984 se publica la reforma a la educación normal, en ella se estableció un principio ineludible que aludía a la llamada: profesionalización de la formación docente (Arnaut, 1996), lo que entenderíamos como el nuevo perfil que se demanda para el docente en formación, esto tuvo impacto en cuanto a la concepción sobre la didáctica o incluso del propia estigma de las instituciones normales centradas únicamente en el saber hacer (Arnaut, 2008).

Por ello se dio un giro más al sentido curricular, ya que la formación docente que se impartía hasta ese entonces adquirió el carácter de Licenciatura en Educación Primaria, en este caso para quienes estudiaban en la Normal de Maestros y para los de nuevo ingreso; así mismo ésta pasó a ser parte del subsistema de educación superior, por lo que ahora, se integraba la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN).

Pero es necesario hacer un ápice y una acotación importante, puesto que el antecedente de la profesionalización tiene su razón de ser desde 1975 donde ya se pretendía que los egresados de las escuelas normales tuvieran acceso a otros grados de tipo académico en su trayecto formativo:

La educación normal primaria es una parte de la educación normal y a través de ella se procura que los egresados de las escuelas normales: [...] 21. Posean la formación necesaria para continuar estudios profesionales en los grados que la Ley establece dentro del tipo superior de educación. 22. Alcancen la profesionalización en el nivel de educación primaria con los grados académicos de licenciatura, maestría y doctorado en las tareas de docencia, administración e investigación educativa. (Acuerdo 11 298, 1975, p. 13-16)

Posteriormente la SEByN en el año comprendido entre 2005 – 2006 pasaría a ser denominada Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) actualmente Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), órgano encargado de construir los planes y programas para la formación docente hasta la actualidad.

Quienes se perfilaron para ingresar a una institución de educación normal ya no contaron únicamente con la primaria o la secundaria terminada, ahora se pretendía que los futuros docentes en formación tuviesen un bagaje cultural más amplio, puesto que el perfil de ingreso a las instituciones de educación normal exigía ahora ya nivel bachillerato concluido con certificado, pero no solo eso, implicaba dar un giro a la formación técnico – instrumental. (Loya, 2008)

Se pretendía romper con ese esquema de instrucción rudimentaria que se centrara en el argot de la práctica, en este tenor, se pretendía que el nuevo currículo rompiera con los paradigmas enfocados a (formar) *para* y *en*: control de grupo, extrema disciplina, planear clases bajo un esquema de tiempo, y observación y clasificación de los estudiantes por nivel cognitivo. En este sentido, como comenta Ducoing (2013), “se pretendía privilegiar otra orientación formativa, que introducía otros saberes, aquellos que usualmente habían estado incorporados en las licenciaturas

universitarias en educación, ciencias de la educación o pedagogía, muchos de carácter eminentemente teórico” (p. 120).

Pero ante toda política que pretende algo nuevo o ajeno al carácter institucional, sin lugar a duda generará tensiones, contradicciones y rupturas (Fernández, 1994), por lo que en la Benemérita Escuela Normal de Maestros esto tendría una relevancia, dado que se vive en ese momento un hermetismo y una lucha también por preservar el carácter tradicional que emerge de la institución.

Lo anterior no es casualidad que hasta el día de hoy muchas de estas tensiones se sigan viviendo no solo al interior de la Normal, sino de muchas instituciones de formación docente, donde existen grupos académicos que se empeñan en seguir preservando su carácter instituido y así también grupos que pretenden la transformación de ciertas usanzas, (Tatto & Vélez. 1999). Siguiendo la ruta de la reforma que en ese momento intentaba generar un cambio en sentido de lo curricular para la formación docente es necesario realizar el ápice siguiente:

Puede comprenderse a partir del reconocimiento de que la Escuela Normal, en su larga trayectoria de cerca de 150 años, ha permanecido si no estática, sí muy refractaria a las transformaciones y poco abierta a las necesidades que la educación básica y la sociedad en general han ido demandando, a pesar de los múltiples proyectos curriculares por los que ha transitado. (Ducoing, 2013, p. 121)

Si bien es cierto, se dice que radica un arraigo de usos, costumbres, tradiciones que repercuten e impactan en la formación de docentes dentro de las instituciones de educación Normal, tampoco puede descartarse la idea de que en algún momento esto pueda revertirse, aunque no de manera radical sino paulatinamente a razón de las tensiones y demandas sociales.

Esto toma suma relevancia cuando dentro del desarrollo de la reforma de 1984 hubieron grupos de opositores que decidían seguir formando a los docentes con el esquema conductista anterior, no obstante, pensaríamos que hoy en día esto ha quedado atrás.

Pero, lo cierto es que justamente se van modificando los dispositivos culturales de reproducción de los saberes, lo que se traduce en un dinámica de poder acético (Foucault, 2010) y que al interior de la Normal de Maestros esto continúa, como en toda institución donde fluctúan intereses con base en la legitimación del saber en el hacer que no dejan de tener una carga de sentido político y social (Carr, 1994; Foucault, 1992).



Se puede entender que el propósito en la formación docente como carácter de nivel profesional dentro de las escuelas normales está encaminado en el trasfondo a colocar al introducir al docente en formación a la dinámica institucional, de los ritos, las costumbres y los haceres legitimados por el ejercicio del poder y transferido al currículum oculto como parte de un *modus vivendi* instituido (Gimeno, 2007; Foucault, 2010), por lo que la BENM no escapa, ni es ajena en su quehacer formativo a tales propósitos.

De tal suerte que, cuando se llevó a cabo la reforma de 1984 contemplaba curricularmente un sentido “profesionalizante”, pero ello implicaría también “des/*aprender* y también des/*mimetizar*” modos de enseñanza y aprendizaje, así como maneras de evaluar los aprendizajes de los docentes en formación, lo que trajo como consecuencia una sumersión y subversión de orden alienado entre los que, como toda institución educativa, pretenden preservar las formas de la cultura escolar (Pérez, 2000) y quienes pretenden modificarlas para dar respuesta a otras necesidades de contingencia.

Entre la alineación normal para vivir en sociedad y la alineación total hay una diferencia importante, aunque es muy fácil pasar de una a otra sin darse cuenta. Ahí reside otra dificultad de la institución. La institución no podría durar si sus miembros no tuvieran un cierto grado de alineación. Si la alineación es total la institución se vuelve totalitaria (Enríquez, 2002, p. 62).

Entre *in/tensiones* de mejora y cambio, la reforma de 1984 pretendía justamente dar respuesta a las nuevas tendencias neoliberales que privilegiaban un saber más allá del simple quehacer instruccional, por el contrario; en ese momento histórico – social la consigna era construir nuevos saberes que atendieran las necesidades para el avance científico y tecnológico, impulsar la productividad y estabilidad económica (consigna que prevalece hasta nuestros días); esto cobra con mayor fuerza el carácter de una formación docente de tipo profesional (Tatto & Vélez, 1999).

A pesar de lo anterior, Ducoing (2013) comenta que: “la educación normal continúa siendo un nodo estratégico del sistema educativo sujeto a transformaciones permanentes, aunque asiladas y sin rumbo, ni horizonte definido” (p. 128–129). En este estricto sentido responde a que, desde el discurso oficial es el docente desde su ejercicio como profesional de la educación es medio que garantiza la correcta conducción de la educación que ha de contrarrestar las problemáticas sociales

en los que se vive producto de la desigualdad, la exclusión y la marginalidad tanto económica y geográfica.

Por tanto, la formación docente está encaminada a adquirir cierta profesionalización con un rigor desde el currículo oficial dentro de la reforma de 1984, pero tendría su precedente como bien lo comentaba, desde el año de 1975, cuando ya se vislumbraba un *telos*, que vislumbraba la formación de profesores en las normales con miras a dar respuesta a las demandas sociales provenientes de la crisis del desarrollo estabilizador.

Por ello, en las jornadas de trabajo por parte del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) se establecieron como ejes de área curricular para la formación normalista las siguientes: a) formación científico-humanística, b) formación física, artística y tecnológica, c) formación profesional específica, pero no correspondía con lo escrito en el discurso oficial, lo anterior se puede contrastar en la distribución siguiente: (SEP, 1978, p. 307-334).

De manera puntual ya se apuntaba a que la formación de los docentes en las normales tuviese un impacto socialmente productivo; es decir, que sirviera en la práctica para hacer frente a las necesidades propias de la profesión, así lo expresaba el Secretario de Educación Pública Fernando Solano en 1980, en su discurso sobre la educación en las normales:

Por razones históricas, la normal básica no ha requerido como antecedente el bachillerato. Hoy, esta situación muestra los siguientes hechos: Es incongruente con el Artículo 18 de la Ley Federal de la Educación, que clasifica a la enseñanza normal “en todos sus grados y especialidades” dentro de la educación superior. El currículum, al pretender ofrecer partes importantes de las materias del nivel medio superior, ha descuidado los contenidos de formación profesional. Por lo mismo, son imprecisos los objetivos del plan de estudios que tratan de comprender aspectos de cultura general, y aspectos profesionales por igual (SEP, 1984a, p. 34).

En efecto, si la formación de docentes es fundamental para alcanzar los propósitos propuestos según el discurso del estado, entonces ¿Cuáles son las condiciones donde tienen lugar la formación de docentes?; es decir ¿qué aspectos de la política educativa son rescatables para llevar a cabo la tarea formativa dentro de las normales?

Considero que estas preguntas en reiteradas ocasiones fueron expresadas, por lo que en 1984 también el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a cargo de Carlos Jonguitud Barrios (nuevamente al servicio del estado deleznable), pugnó por que la reforma fuera aprobada y sirvió como un bastión más a la trivial idea de “profesionalización”, pues ahora en día

sabemos que ésta tiene lugar en la justa medida en que el actor invierte en su educación y en las circunstancias de poder propias de la institución donde se forma (Yurén, 2002).

Pero, algo de lo que sí es cierto, fue que la profesión normalista adquirió el carácter de Licenciatura y con ello implicaba, por ende, la reestructuración de su currículo o plan de estudios, en este sentido se venía diciendo por parte del estado que: “la educación normal debe conceptuarse de tipo profesional, apartándola del carácter de institución de segunda enseñanza” (SEP, 1978, p. 101).

A continuación presento lo que a mi parecer es el discurso detonante para que se lleve a cabo la reforma a la educación normal de 1984 de manera decisiva, y aclarando que, aunque se trata de un discurso que para ese entonces le llevaba casi cuarenta años, ya vislumbraba el problema en torno a la profesionalización en las normales. Tampoco justifica el atraso, dado que existen otras condiciones por las cuales esto no se da de facto y en su momento fue la misma educación socialista la que dio impulso, lo que sí deja entrever es la intención con miras a la mejora desde antes de la reforma del 1984.

Este es un fragmento de la ponencia desarrollada en el Congreso sobre la profesionalización del magisterio celebrado en los años 40's en la ciudad de Saltillo Coahuila, en ella, el maestro Rafael Ramírez expone lo que, reitero, al parecer es el importante precedente de la reforma de 1984 y es un discurso detonante, aunado desde luego a la presión del propio SNTE y la SEP.

En otras naciones, la escuela normal nació también como forma especial de escuela de segunda enseñanza, pero cuando andando el tiempo en los diversos países se entendió que era necesario dignificar la carrera de maestro profesionalizándola, en todas partes las escuelas normales se transformaron presto en verdaderos colegios de maestros a los cuales sólo podía ingresarse no ya con los simples conocimientos primarios, sino con los que era capaz de proporcionar una escuela secundaria completa, compuesta de sus dos departamentos, el “junior” y el “high”, cosa que traducida en nuestro idioma pedagógico podría expresarse diciendo que para ingresar a los colegios de maestros era preciso haber pasado con éxito satisfactorio por la escuela secundaria y por la preparatoria. Las cosas no pudieron haber sucedido de otro modo, pues habiéndose comprendido que siendo tres los elementos que constituyen la profesión, a saber: 1) cultura general profunda y amplia, 2) dominio de la materia o materias por enseñar, y 3) posesión del equipo técnico necesario y moderno para el ejercicio de la profesión, fuera forzoso concluir que no sería posible formar buenos y competentes maestros sino sobre la base cultural firme, sólida y amplia que proporcionan los estudios de bachillerato (SEP, 1984a, p. 11-12).

En síntesis se pretende universalizar el carácter profesional de la educación, llevándola a un carácter de licenciatura y que desde luego era necesario que el futuro docente contara con herramientas que le permitiesen hacer frente a las necesidades del país que se demandan en las escuelas, por ello se asume será un profesional en su ámbito y competente ante los retos, contando con una base sólida para desarrollar su tarea.

Poco a poco la reforma de 1984 la cual todavía no se promulgaba ya contemplaba que uno de los ejes principales era el currículo, por lo cual dentro del diseño de su perfil de ingreso se colocaba el foco en que no era suficiente contar con secundaria, además era necesario el nivel medio superior (bachillerato) para todo aquel que aspiraba acceder a ser docente en formación en una escuela normal. Por tal motivo, los propósitos esenciales de esta propuesta se centraron en los siguientes aspectos para posteriormente atribuirlos al diseño curricular (perfiles de ingreso y egreso, contenidos de la malla curricular y evaluación):

- a) Fortalecer las funciones sustantivas –docencia, investigación y difusión cultural– de las escuelas normales como instituciones de educación superior. b) Formular nuevos planes y programas de estudio a nivel de licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como antecedente académico. c) Mejorar el nivel profesional de los docentes de las escuelas normales. d) Establecer programas permanentes de apoyo académico y material para las escuelas normales (SEP, 1984a, p. 38).

Luego entonces, cuando el discurso se centró en decir que se debiese poner énfasis en requerir estudios de bachillerato para ingresar a las normales y colocar un plan de estudios con más años de duración ya con el carácter de licenciatura en educación primaria, entonces, se preguntaría ¿cuáles son los efectos de esta latente reforma en ese momento socio-histórico entre los actores educativos (formadores de docentes y docentes en formación)?

Al respecto puedo decir que, en efecto, se trata de un condicionamiento nuevo para esa época, pero que impactaría posteriormente y paulatinamente en el desarrollo de los grupos de poder que emergen en toda institución (Fernández, 1994), dicho se ha de paso que toda reforma educativa implica cambios y/ o retrocesos, pero también *in/tensiones* y resistencias.

Si bien esta propuesta curricular fue producida por el Estado y negociada con el sindicato de maestros, su concreción estaría en manos de los actores institucionales, directivos y profesores, quienes no necesariamente estarían dispuestos y en condiciones de romper con la tradición del pasado (Ducoing, 2013, p. 144).

Aunque en este apartado no es menester hablar de resistencias, es importante hacer mención a menara de ápice, ya que en próximos apartados cuando se vaya contextualizando la situación actual de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros recobra gran relevancia este aspecto el cual, desde esos tiempos hasta el presente, siguen persistiendo como una condición natural; es decir, dicha condición constituye parte del *ethos* o las costumbres prevalecientes de la cultura escolar dentro de la formación docentes en México como profesión de lucha interinstitucional (Arnaut, 2008).

En efecto, como en toda situación de vida institucional, la lucha de poder sobre el saber no se deja esperar (Foucault, 2010) y eso es determinante muchas de las veces cuando se pretende generar un cambio sustancial dentro de las dinámicas, los modos del hacer cotidiano, los ritos, las costumbres, los modelos de enseñanza, la construcción de conocimiento.

La reforma de 1984, ya materializado en plan d estudios para educación normal contempló un modelo curricular con las siguientes características, del que no dudo emergieron polémicas y pugnas de resistencia entre docentes y autoridades como figuras del estado:

a) una organización curricular con base en un tronco común: }

En cuanto al tronco común, éste se encuentra conformado por un grupo de materias instrumentales y tres líneas formativas: social, pedagógica y psicológica. La primera recoge el énfasis que se otorga a este tipo de formación, mismo que a su vez se complementa con el área específica (Ducoing, 2013, p. 145)

En la línea pedagógica se esgrime en la importancia de retomar un carácter crítico y reflexivo frente a los problemas de la situación actual de la educación, con la premisa de que el docente en formación desarrollase habilidades para vincular tanto lo teórico como lo metodológico para su vida laboral (aunque debiese existir un precedente que lo prepara para ello: *las prácticas profesionales*, las cuales todavía no aparecerán en este momento histórico y tardarán otros 13 años más en plantearse como necesidad inicialmente con el *practicum*).

“En cuanto a la línea psicológica, se aglutinan las asignaturas de psicología evolutiva, psicología educativa, psicología del aprendizaje e incluso, como novedad, psicología social” (SEP, 1984b, p. 39-53). En este aspecto consideraron fundamental que el docente en formación

adquiriera y se apropiara dentro de su proceso, del argot educativo – institucional para el desempeño de función (la norma, el lineamiento, los protocolos), por lo que se ponía énfasis en el carácter de la administración, organización y operación del servicio educativo haciendo un puente con los contenidos y la línea pedagógica.

“Entre los cursos que la configuran se encuentran: contenidos de aprendizaje de la educación primaria, grupo escolar, educación física, para la salud y tecnológica” (SEP, 1984b, p. 61-71). Lo anterior implicaría un área específica de formación encaminada a cierto rubro o aspecto específico para desempeñar ya en la práctica cotidiana del trabajo en aula, aunque cabe aclarar nuevamente que, particularmente en este plan de 1984 todavía no se habla del trayecto de *prácticas profesionales* que desempeñarían los docentes en formación.

Pero será un punto importante para la posterior reforma de 1997, ya que de esta reforma de 1984 se desprenden ciertos contenidos teóricos que eran imposibles de “ponerse en juego” , dado que el plan de 1984 no contempló horas prácticas destinadas para ciertas asignaturas donde era necesario el acercamiento (real); es decir en la (escuela). Por ello, ya para 1997 colocarán el foco en las *prácticas* como parte primordial para el docente en formación; la cual les prepara una antesala a su ejercicio para la vida laboral en las escuelas.

Sin duda, es una modalidad de trabajo interesante que expondré con detenimiento en el siguiente apartado cuando aborde la reforma de 1997 donde se expondrá como: la formación de práctica profesional a través del *practicum* y que deriva de los vacíos de esta misma reforma ya materializada en plan de estudios de 1984.

#### b) la orientación hacia la investigación:

Fue imprescindible hablar de un profesionalización sin la investigación, pues esta pretendió que los docentes en formación tuviesen una sensibilidad hacia los problemas de la situación prevaleciente en la educación.

Desde ese entonces se centró en que los contenidos no fueran nemotécnicos o de simple aplicación con carácter técnico – instrumental, no sin antes existir un trabajo incipiente en la investigación para poseer un sentido más amplio sobre el problema educativo. A continuación enuncio el perfil ya dentro del plan 1984:

1. Formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar y primaria, propiciando la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos
2. Preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas para realizarlas en el campo en el que ejercerán la docencia, con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas. (SEP, 1984b, p. 26)

Justamente, el carácter de la investigación estuvo en caminado a que el docente en formación adquiriese una formación holística pero a su vez compleja de lo que implica el campo de la educación, pero no es hasta este momento en que se pone énfasis en la producción del conocimiento y el saber para desempeñar la función docente con miras a la mejora profesional, pues no olvidemos que el punto detonante de esta reforma fue la llamada: profesionalización.

No se trata de hacer investigación para cubrir con un cierto perfil, se trata de “hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología” (SEP, 1984b, p. 33), un claro ejemplo de que se pretendía dar una visión un poco más universitaria al pretender incorporar nuevas visiones al campo para la formación en educación primaria, bastante prometedora, pero ante la latente resistencia de sus actores.

### c) la desaparición de las didácticas:

Es importante aclarar que no se habla de que ya no existen didácticas para el docente en formación de 1984, sino que se pretende que a través de la investigación se rompa con un esquema lineal centrado en recetarios para el desarrollo de la clase o para la intervención en casos específicos (algo que se retomará con mayor auge en la reforma de 1997 y actualmente se encuentra en jaque una *con/formación* de la didáctica para la intervención en situaciones específicas de la práctica).

En este sentido “se eliminan las asignaturas de pedagogía general, filosofía e historia de la educación, por lo que este currículo carece de orientaciones de carácter filosófico y ético, imprescindibles para la docencia” (Ducoing, 2013, p. 147); por ello es una de las críticas a este plan derivado de los inminentes cambios también en torno al modelo económico, en este caso el proyecto neoliberal.

Razón por la cual se incluyeron otras asignaturas que trataron de contrarrestar estos cambios y daban mayor peso a la teoría educativa, al diseño curricular; así como a la elaboración de la planeación educativa, abordar el estudio de los problemas de aprendizaje, la evaluación y pedagogía comparada (SEP, 1984b).

Al hablar de la desaparición de las didácticas, se refiere también a cambiar la visión de la didáctica que se centraba únicamente en: la instrucción rudimentaria, enfocadas en la repetición, memorización, en el estímulo – respuesta, en el excesivo “control de grupo”. Es importante que como vacío para 1997 se pretende romper con el carácter homogeneizante del “todos aprenden lo mismo, del mismo modo y al mismo ritmo”, por ello este aspecto de la reforma de 1984 es un antecedente imprescindible para la reforma de 1997.

d) la reducción de la carga curricular:

En este aspecto resulta ineludible indicar en qué se basó para efectos de comprender con detenimiento cómo es que reestructurará la formación docente en las normales, la cual se rescata al transitar a la reforma de 1997 y se sustenta hasta nuestros días actualmente con la reforma 2012 y la incipiente propuesta 2018.

Cabe aclarar que esta última reforma (2018) no se aborda en esta investigación, por ser apenas un prototipo en proceso de diseño hasta el momento de retomar las voces de los actores, tanto para el proceso de problematización como para dar respuesta a la pregunta de investigación. Por tal motivo, se realizó un recorte y se ubicó para tales efectos hasta la reforma del 2012 (plan de estudios vigente en la BENM hasta ese momento) a fin de abordar la parte del análisis, pues es el plan en el cual son incorporados los docentes en formación.

Pues bien, en la reforma de 1984 la reducción de la carga curricular se centró en una reestructuración de los contenidos en función de las necesidades emergentes, anteriormente en el plan de 1975 eran 75 cursos y en la reforma de 1984 se contemplaban únicamente 60, ¿dónde quedaban el resto de los cursos que anteriormente se impartían? Esos 15 cursos que ya no se encontraban en el actual plan 1984 “incluían supuestamente los aprendizajes del bachillerato” (Ducoing, 2013, p. 147).



A lo anterior puedo decir que, justamente esta reforma de primera generación pensada desde 1975 y materializada en 1984 como plan de estudios para la educación normal, pretendió de alguna manera “subsanaar ciertos vacios de su antecesora” y dar un mayor auge a la “profesionalización” del docente en formación.

Así mismo también es cierto que tal reforma vislumbró una situación reduccionista al pensar que, solamente al término de los estudios de la normal el docente en formación sería un docente ya formado, cuestión que no es así, pues si pensamos desde la posición de Honoré (1980) asumimos que la formación es un proceso inacabado, no lineal y que precede de acciones que no solamente se erigen dentro de las instituciones, sino en el medio externo al sujeto que se forma.

Por lo que también resulta una crítica sustancial incluso hoy en día al referirse al docente en formación como si se tratase de una arcilla a la que hay que moldear y al término de su estancia en la BENM pareciera ser que ya está formado y no hay más allá de ello, cuestión que sería interesante abordar en otro momento.

### **3.2 Análisis reflexivo del saber frente a la formación docente: proximidades iniciales**

En este aspecto, resulta imprescindible abordar una perspectiva (aunque no de manera profunda hasta este momento) sobre las nociones en las que se asume el saber en el terreno del normalísimo, ¿Por qué es importante hablar de este aspecto? pues bien, como se ha venido haciendo mención en esta travesía, no puede hablarse de manera asilada de las reformas a la educación normal y por otra parte abordar la relación de dichas reformas con la formación de los docentes.

Lo anterior se asume como un paso obligado para abordar la reforma de 1997, ya que se desprenden muchas concepciones de lo que implica la tarea educativa y formativa del docente desde las normales, que lo prepara para su inserción en el mundo laboral al egresar de la normal, misma que irá encaminada en función de los saberes adquiridos durante el trayecto de formación profesional.

A veces suele suceder que los saberes adquiridos a lo largo del trayecto formativo en la normal no aportan o se alejan para ejecutarlos en situaciones reales del hacer cotidiano en las escuelas y los docentes en formación viven ante una incertidumbre, al tener impreciso para qué les aporta o no un determinado contenido, ya que es muy probable que aprendan sobre el saber hacer cotidiano más no sobre la reflexión (Durán, 2009).

Para efectos de lo anterior he colocado el foco en las siguiente pregunta: ¿cómo se concibe el saber en relación con la formación docente?; antes de proseguir, me es importante mencionar que solo se trata de un pequeño apartado como antesala para abordar la reforma de 1997 y de allí desprender al modelo de formación docente 2012, reforma donde hasta este momento se ubicó y se realizó el recorte de investigación.

Pues bien, el cuestionamiento que gira en torno a la pregunta: ¿cómo se concibe el saber en relación con la formación docente? se puede responder en la medida en que se realiza una revisión documental del propio plan de 1984 (reforma ya materializada en modelo de formación de docentes), por lo cual, es importante discutir y traer a este apartado un breve abordaje. Para tales efectos procedo a disparar la primera bala que se irá expendiendo por el tejido a lo largo de esta discusión:

Las escuelas normales han cumplido, a lo largo de su historia, con una función importante en la consolidación del sistema educativo nacional [...] también es cierto que muchas de ellas no han evolucionado conforme a los retos de formar a los profesores que demanda el país y no se han consolidado como auténticas instituciones de nivel superior (SEP-SEByN, 2003, p. 30).

En este tenor, la propia secretaría reconoce que existen deficiencias en la formación docente en las normales, pero en la actualidad no se trata de señalar responsables o culpabilizar al estado, o de evidenciar a las instituciones formadoras de docentes o a los propios formadores, más bien se trata de encontrar un vínculo entre la concepción del saber dentro del quehacer de la normal en función y quehacer pedagógico en la formación de docentes que le aporten a su trayecto para la práctica profesional.

En este tenor, la entonces reforma de 1984 pretende en ese momento impulsar nuevos contenidos que, permitiesen adquirir los conocimientos necesarios para asumir la tarea educativa en las escuelas, bajo un carácter profesionalizante basado en la mejora de las formas del cómo intervenir en los procesos de enseñanza (SEP, 1984b), indudablemente un precedente importante de la reforma de 1997 al actual modelo de educación normal 2012, bajo el esquema de: cómo aprender a enseñar y como enseñar aprendiendo bajo la construcción del saber.

Si bien es cierto que, las normales se han ceñido bajo una tradición que modela y perfila modos de enseñanza, mismos que son transmitidos, pero sobre todo reproducidos en mayor o menor medida en esa tradición, genera que exista una continuidad de las formas de poder que se erigen bajo la legitimación del saber (Foucault, 2010).

Para efectos de lo anterior y dar mayor claridad a esta situación, me permitiré citar el testimonio expresado por un formador de docentes de la propia BENM, al preguntar sobre cómo se viven las dinámicas dentro de dicha institución, él me respondió lo cual retomo únicamente para contextualizar y encontrar un punto de anclaje, para hablar más adelante sobre su relación con el saber y el trayecto de práctica profesional de los docentes en formación, el formador expresó:

Tenemos deficiencias en muchas situaciones y eso está como a punto de colapsar, ya hay mucha gente prolonga la frase> pues... inconforme <baja la voz> y entonces... tuvimos un congreso donde creo se valoraron algunas cosas pero... <pausa prolongada> se hacen pequeños esfuerzos pero no son los que quisiéramos. Entonces ehem <pausa corta>, me parece también que políticamente hablando en la normal pues se ejerce esa política y entonces es como muy, muy compleja. Entonces tenemos como tres grupos de maestros, unos con mucha experiencia de más de cuarenta años, donde no se está actualizando, donde sigues reproduciendo las mismas prácticas, los mismos conocimientos y otros que no estamos muy grandes pero tenemos como toda la intensidad <expresión con sobresalto> y han llegado maestros muy jóvenes, pero ya con unos vicios terribles, y entonces estamos en una gran diversidad en ese sentido. (FormadorDcte1\_BENM\_12-04-2019)

Al recuperar la voz del formador docente se puede apreciar que, los saberes inmersos en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros para la formación de los docentes, dependen intrínsecamente de: los grupos de poder existentes en la propia institución, si hacemos una lectura de trasfondo podemos apreciar que no solo son los saberes propios de la disciplina los que imperan allí sino también un lado furtivo en la formación docente que se teje en el telón de lo no dicho pero incitado desde el currículum oculto (Gimeno, 2007).

En este sentido, dicho aspecto de lo oculto que no expresa el currículum oficial pero se vive son los saberes que conducen la propia dinámica del quehacer de formación docente; entonces, emerge la reflexión de que en este proceso los saberes confluyen como potencializadores, ya sea para promover transformación o para reproducción sobre los modos de enseñanza que, a pesar de las reformas, los planes y programas imperan como modelo a seguir (Gimeno, 2007; Sosa, 2010) ante una carencia notable de una didáctica *para* y *de* los docentes en formación.

Por ello, desde la reforma de 1984 surgen fuertes disputas no solo por el control y dominio del saber dentro de las normales, sino de un *telos* sobre: quiénes forman a los futuros docentes frente a cómo los forman. Ante esta circunstancia y sin perder de vista la discusión sobre los

docentes en formación, encuentro que existe una fragmentación muy fuerte entre los propios maestros al interior de la BENM y que impacta en los primeros.

Lo anterior no sé a profundidad (hasta este momento de la investigación) si demerita en la construcción de saberes para los docentes en formación o si solo se tratase de una forma más del dominio por los saberes y su legitimación discursiva (Foucault, 1992), pero lo que realmente toma relevancia es que éstos son fundamentales para comprender el tránsito de las reformas de 1984 a 1997 y la actual 2012.

Es por tal motivo que se requiere reflexionar lo que sucede en torno a los saberes en la educación normal en relación a la formación docente, pues de ello depende la dinámica al interior de los grupos de docentes y su relación con el impacto que tiene sobre los docentes en formación.

En este sentido apreciable lector y para efectos de adentrarnos más al respecto, me permito traer la voz de un docente en formación de seguimiento al preguntar: ¿qué pensaba respecto a las dinámicas que se gestan durante las jornadas de práctica como parte de su trayecto de práctica profesional?, a través de su experiencia comentó lo siguiente:

Pues algunas veces tenemos dudas cuando nos vamos de práctica, porque puede ser que nuestra maestra de práctica nos diga... <se queda pensando>, pues diseñen el diagnóstico, apliquen el socio-grama y lo que les resulte de allí ese va a hacer el problema de intervención y sobre ese trabajan... (Pausa breve) y luego, por ejemplo el asesor de trabajo recepcional, en mi caso me dice, no le tomes atención al diagnóstico, eso no sirve, tu concéntrate en la planeación y allí haces tú intervención... hmm (prolonga la frase y responde con cierta timidez), pues entonces como que ya no sabes a quién hacerle caso ¿no?, entonces así, como que tienes que luego adecuar el trabajo para uno o el otro maestro. (Dente\_en\_Formación2\_BENM\_27-03-2019)

Ahora bien, en este recorrido sobre la reforma de 1984, donde se veía como eje principal la profesionalización docente y la modificación de la visión de la normal, concibiéndola como institución de educación superior, supondría que también existiría una modificación o transformación de los propios saberes de la disciplina como por ejemplo, la didáctica, la investigación.

Sin embargo, al pasar del tiempo caemos en cuenta que, no importan los contenidos que están enmarcados, pues lo que tendrá mayor peso son las formas de poder que se gestan, se construyen y se transfieren entre la cúpula de los grupos de formadores de la BENM.

En este caso el currículum oculto se expresa como un medio para lograr fines no descritos en el documento oficial, pero que confluye entre los sujetos destinados a ejecutar y a apropiarse de

la carga de sentidos sobre las prácticas (Gimeno, 2007); es decir, en este primer acercamiento puedo vislumbrar que, en la BENM los grupos de formadores imperan sobre los docentes en formación, lo hacen mediante un acto de legitimación donde los docentes en formación se les concibe como medio para ostentar un poder discursivo en la construcción o reproducción de los saberes (Foucault, 2010).

Para dar mayor peso a lo anterior expuesto dice Sosa (2010) que: “el trabajo, en tanto práctica social, es generador de diversos saberes.” (p. 4), y de lo que nos ocupa es hablar desde el trayecto de práctica profesional que desempeñan los docentes en formación en las escuelas primarias; pero es evidente, donde traen consigo una carga de saberes que les son transferidos por los propios formadores docentes y ello <obstaculiza, potencia o imposibilita entre otros factores>, la *con/formación* de una didáctica necesaria para el desempeño de su práctica y como antesala para su ingreso al sistema educativo nacional al término de dicha preparación.

Luego entonces, en algún momento pareciera ser que volvemos a esa educación bancaria de la que tanto se ha criticado y de la que incluso el propio Freire (2003) advierte que lo anterior es resultado de una discontinuidad entre la relación de los fines educativos, las tradiciones imperantes en las instituciones educativas <formadoras de docentes> y yo agregaría además, una educación bancaria que omite las necesidades formativas de los estudiantes en relación con su contexto próximo, donde los saberes aprendidos en el trayecto de práctica profesional estarían para dar respuesta al mismo, más no para conflictuar al docente en formación en el proceso.

Para dar un entramado a lo anterior a esta interlocución entre los formadores de docentes y los docentes en formación, (estos últimos como actores estrella de esta obra), realicé una pregunta a un formador de la BENM, cuya finalidad permitiese aportar elementos para la contextualización y detonar aspectos para el abordaje de las reformas, así como los saberes en función con el trayecto de práctica profesional del docente en formación; en este sentido pregunté al formador de la BENM: ¿Cuál es el aporte de las prácticas al proceso formativo de los docentes en formación?:

Definitivamente es... <pausa prolongada> es sumamente emm... <asienta con la cabeza de manera afirmativa> es importante ¿no?, porque... <prolonga la frase> la realidad de las escuelas es lo que creo que hace al ser docente ¿no?... <expresa con sobre salto> a qué me refiero, Puedo tener muy buena teoría pero no lo puedo poner en práctica, y entonces... <prolonga la frase> a mi me parece <pausa corta> , que... <desvía la mirada>, que los alumnos ahora tienen como esa oportunidad de vivir más las prácticas con este nuevo modelo ¿no?. En el modelo de 1984, era más encaminado a la investigación y solamente tenías como quince o veinte días para practicar en toda la carrera. Y entonces salíamos o egresábamos como sin esa práctica ¿no?... <mueve la cabeza de manera negativa> Entonces

el que los alumnos ¡tengan la vivencia! <Expresión con sobresalto>, y se puedan enfrentar ya a un grupo, no con toda la responsabilidad, porque ¡la responsabilidad! <Alza la voz> la tiene el maestro de grupo, pero sí... compartir esa responsabilidad, les hace a los alumnos la toma de decisiones ¿no? (FormadorDcte2\_BENM\_12-04-2019)

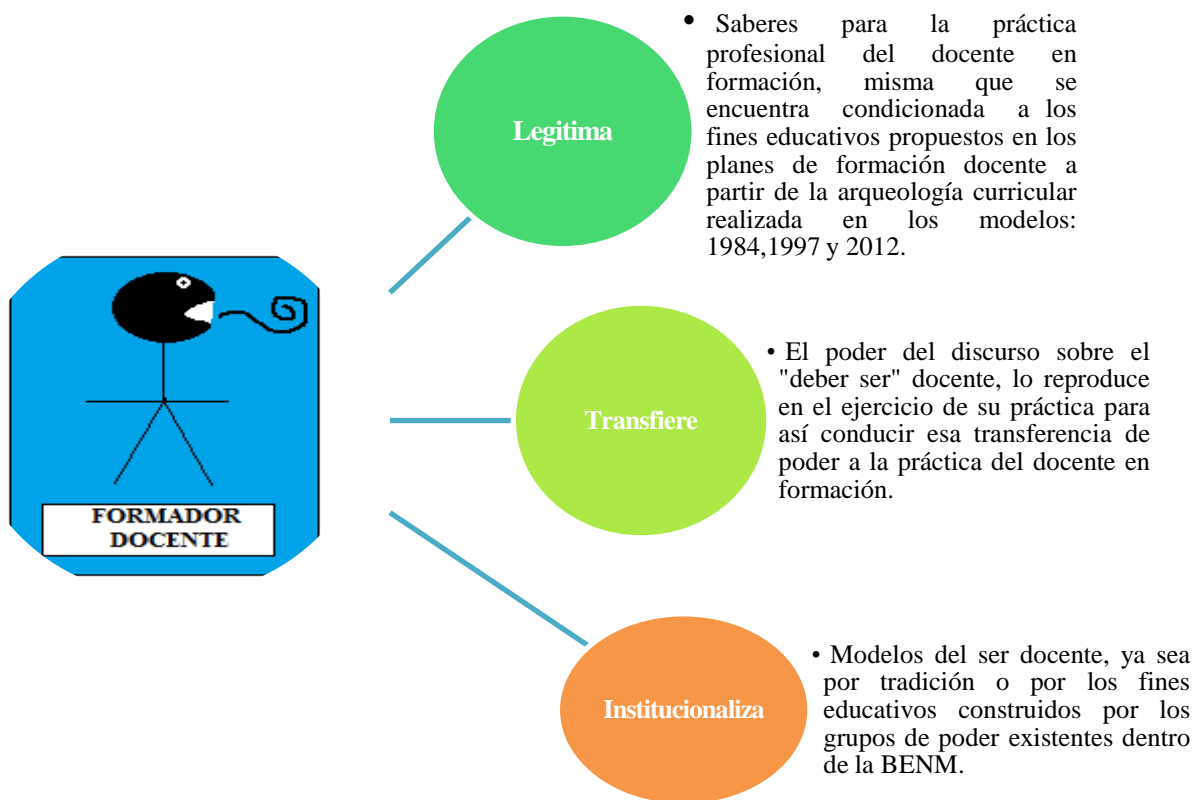
En este aspecto resulta interesante el reconocer que la reforma de 1984 le apostó fuertemente a la investigación y dejó de lado la realización de las jornadas de prácticas, que, si bien es cierto sirven para promover un eje continuidad en la conformación de saberes para la docencia, pareciera ser que bajo esa visión pragmática ya con las prácticas el docente en formación tiene todo el dominio del terreno educativo, si recordamos los testimonios de uno de los docentes en formación en ciertos momentos entran en conflicto en su trayecto de práctica profesional, donde pareciera ser que van más a experimentar y ver lo que resulta.

Por ello considero necesario retomar en este punto un breve espacio con la voz del formador, dado que son los formadores de la BENM quienes deciden el rumbo del trayecto de práctica profesional y del propio proceso formativo de quienes se están “formando para ser docentes”, lo anterior es derivado de esa segregación y disgregación en grupos de poder por el dominio de los saberes y legitimación sobre el “deber ser docente” que impera dentro de la institución formadora.

Volviendo al tema sobre saberes, parece importante decir que, si bien es cierto, la construcción de éstos constituyen parte fundamental de los quehaceres de la vida en las instituciones, éstos son sin duda una tarea de ejercicio del poder que se vincula con la formación de los sujetos (Foucault, 2010). Es fundamental comentar que al escuchar la voz del formador docente y la de los docentes en formación, dejan entrever que existe una estrecha vinculación de poder para el hacer de la práctica docente.

Es decir, el ejercicio o la tarea del docente que está formándose se encuentra determinado por una superposición forzada entre los saberes adquiridos y el sentido que se le brinda por parte de los demás formadores. Entonces, tanto los saberes y la concepción sobre la acción docente determinan la consecución de la práctica profesional del docente en formación; sin duda un acto que refleja que el poder legitima discursos en el ejercicio de los saberes en la práctica (Foucault, 2010), siendo éste medio y fin dentro del proceso (Ver figura 4):

**Figura 4. ACCIONES DEL FORMADOR DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA**



Fuente: Elaboración propia.

Con lo anterior, es pertinente señalar que, para la comprensión de los modelos de formación docente concebidos como (reformas a la educación normal), es importante decir que, de lo analizado de la llamada reforma, modelo curricular o plan de 1984, una parte fundamental será el peso que se les dará a las prácticas profesionales en la reforma de 1997. Sin embargo como este apartado constituye una antesala para abordar dicha reforma o plan, consideré necesario diferenciar sobre los tipos de saberes, para tales efectos retomé como recurso infalible, lo que Spinoza (2008) plantea sobre la diferenciación acerca de los mismos, estableciendo una clara realización entre los saberes destinados a la acción y a los saberes destinados a la ejecución en situación.

En ambos tipos de saberes existe una apropiación semántica de la realidad y por lo cual lleve a una toma de decisiones, donde la intervención depende también de las condiciones existentes por los cuales tenga lugar la apreciación del hecho o fenómeno (Spinoza, 2008).

Al hablar que los docentes en formación se están formando para “*que se puedan enfrentar ya en un grupo*” (FormadorDcte2\_BENM\_12-04-2019), bajo ese principio de legitimación del saber, entonces el constructo de saberes está determinado no solo a la acción sino a la situación para llevarlos a la aplicación. En esta línea el formador comenta y cito: “*la realidad de las escuelas es lo que creo que hace al ser docente*” (FormadorDcte2\_BENM\_12-04-2019), de allí se entiende que el impacto de las jornadas de práctica que constituye el trayecto de práctica profesional de los docentes en formación es para que, entre otras cosas, adquieran los saberes propios para la intervención en el aula propias de su quehacer al término de su formación oficializada curricularmente.

El saber de la acción pretende dar cuenta de las capacidades asociadas a la intervención y la posibilidad concreta de transformar la realidad. Por este motivo, no se expresan en enunciados sino en acciones y están constituidos por habilidades, destrezas que, aun cuando están vinculados a conceptos que los fundan (Sosa, 2010, p. 4).

Con lo anterior puedo decir que, la configuración de saberes no tiene lugar fácticamente, sino es causa y consecuencia también de una serie de construcciones socio – histórica donde éstos se producen, en este caso al ser la BENM un espacio institucional con diversidad y grupos de poder, los saberes serán concebidos en función de las acciones, las cuales cada formador docente tiene como concepción sobre el “deber ser docente”. Por tales motivos, el sentido que adquiere el trayecto de práctica profesional en los docentes en formación no se desvincula de las formas de reproducción de los saberes para la acción, sino por el contrario, incluye un carga de costumbres y ritos que conforman el currículum oculto (Gimeno, 2007).

En este sentido, al escuchar la voz del docente en formación al decir: “*no sabes a quién hacerle caso... como que tienes que luego adecuar el trabajo para uno o el otro maestro*”. (Dccte\_en\_Formación2\_BENM\_27-03-2019), deja entrever que existe un problema en la sistematización de los saberes de acción para el desarrollo de las jornadas de práctica docente en las escuelas. En este tenor, si se lee entre líneas podremos dar cuenta que persiste una incompreensión de hacia dónde se dirige la intensión de las prácticas profesionales en el trayecto que viven los docentes en formación, pues éstas se perfilan no tanto a desarrollar saberes de acción (los cuales se transfieren por la legitimación del poder dentro de la BENM); sino más bien, las jornadas de práctica estarían bajo esa incertidumbre para la construcción de saberes de situación,



necesarios también para la *con/formación* de una didáctica como disciplina esencial para el quehacer pedagógico en el aula.

Los saberes de situación que son requeridos para la toma de decisiones en el marco de una acción. Así, el sujeto diagnostica la situación, evalúa posibilidades de intervenir, decide – de un conjunto diverso de posibilidades– cómo hacerlo y lo hace previendo una consecuencia posible de su acción. Todas estas instancias se hacen en virtud de los saberes previos que se ponen en juego y se organizan en virtud de las características que presenta la situación a resolver (Sosa, 2010, p. 4).

El sentido que va adquiriendo el hacer docente está determinado por las concepciones que se tienen sobre las prácticas en las escuelas, pero la segunda bala trazadora que detono y que seguramente se expande en el tejido de este cuerpo de investigación es que, justamente la construcción de los *saber/es* como una epistémica rigurosa, compleja y reflexiva para el actuar en situaciones de intervención para la conformación de una didáctica no reside en una educación bancaria, por el contrario, se edifican en el quehacer mismo del trayecto donde el docente en formación comienza a dar cuenta de su experiencia frente a los retos.

Ante estas primeras aproximaciones sobre el supuesto, me permito decir que, se trata de modificar aquella visión en que se da por hecho que el docente en formación no sabe y por tanto hay que llenarlo de aprendizajes, entonces habría que repensar que los docentes en formación poseen un referente próximo y son de vital importancia para la intervención en contextos situados (Freire, 2003) y así los saberes ya no son adquiridos, sino *construidos* y darán respuesta no inmediata pero sí reflexionada para la intervención en problemas concretos a los que se enfrenten en su jornada de prácticas en un primer momento, sin abundar todavía a fondo a lo que refiere a la *con/formación* de una didáctica, lo cual será inminente regresar al campo para recabar las voces de los docentes en formación y comenzar a encontrar hallazgos al respecto.

Sin embargo, hasta este momento de la investigación, no está por demás comentar que, la cultura escolar se construye mediante dimensiones que, si bien es cierto, son parte de un tejido donde lo institucional adquiere mayor peso en el hacer, en el saber y en el conocer, entonces también está determinada por las costumbres, las tradiciones y los ritos en lo cotidiano (Pérez, 2000).

Puiggrós & Gagliano (2005) realizan una teorización de los saberes *construidos* en función del trabajo; es decir, desde la perspectiva de estos autores los saberes se asumen como elementos *indisolubles* para la intervención en el mundo laboral; por lo que se entendería que los docentes en

formación durante su trayecto de práctica profesional desarrollan dichos saberes como parte de su proceso formativo que los prepara para la vida docente en las escuelas.

En este tenor, comenta Sosa (2010) que los saberes “en el marco de la práctica misma, son generados por los sujetos en el trabajo, lo que refiere a los saberes socialmente productivos” (p. 5), entonces lo que se construye en la práctica; es decir, que el docente en formación en el hacer cotidiano junto con el otro tiene la posibilidad de construir saberes que, en este caso serán para desempeñar la función docente en las aulas donde le sea encomendada tal práctica.

En el caso concreto de que los docentes en formación se encuentran ante incertidumbre y no certeza, al no tener claridad sobre cómo intervenir en la práctica profesional, en una clara ausencia de una didáctica que le permita concretar su trayecto, lo anterior se deriva, entre otros factores porque los formadores de la BENM tienen concepciones distintas sobre el quehacer docente y no existe sistematicidad del trabajo en conjunto, les solicitan algo distinto a lo propuesto curricularmente, por lo que hacen entrar en conflicto a los docentes en formación.

El modelo de 1984 no ponía tención a las prácticas profesionales de los docentes en formación, si bien es cierto la reforma de 1997 atacó esta necesidad y se retomó en la del año 2012 (como veremos más adelante), pareciera ser que no importa el modelo educativo en el cual se forma el docente, si el *hábitus* sobre la concepción del ser docente no se modifica en función de los saberes para hacer frente a las necesidades reales a las que se enfrentan los docentes en formación el problema seguramente seguirá persistiendo.

Luego entonces, puedo decir que en este tenor, los saberes socialmente productivos se ponen en juego y se limitan a ser solo saberes de acción, al ser determinantes para la construcción de una didáctica, el cual hasta este punto todavía no abordo, pero que será referente para retomarlo más adelante. Es por tal motivo que se concibe que, dichos saberes, los socialmente productivos “tienen la capacidad de reformar a los sujetos en tanto les enseñan a transformar la naturaleza y la cultura” (Sosa, 2010, p.5), en este sentido en formación profesional no se exigen los saberes del hacer, del ser y del pensar.

Por el contrario, los saberes en razón de la cultura constituyen un trayecto formativo con el otro, donde converge la construcción de mentalidades, cuerpos y sujetos y donde los saberes son en función del contexto donde son situados (Ducoing, 2013). Puiggrós & Gagliano (2005) sostienen que en efecto, en el sentido del quehacer educativo es muy necesario modificar el *hábitus* que tienen estos saberes socialmente productivos, con la finalidad de mejorar las

condiciones de cultura de las sociedades o de las comunidades donde se destine los saberes, por lo que los docentes en formación se encuentran ante una encrucijada dado que en la BENM (aún con las reformas que devengan) estos saberes están en juego.

Pero me pregunto, ¿por qué se ponen en juego los saberes en la formación profesional de los docentes?, una respuesta bajo ese supuesto sería por las concepciones que permean la formación del docente de manera institucionalizada; esta situación trae consigo una diversidad de concepciones que distan de los saberes para intervenir en las necesidades reales que se enfrentan en sus prácticas profesionales, lo anterior como parte del proceso formativo de los docentes en formación y, como antesala que los prepara para el ejercicio en el mundo laboral, ya instaurados dentro del sistema educativo nacional.

En este sentido queda abierta la pregunta para la reflexión posteriormente a abordar en el análisis: ¿Cómo se conciben los saberes en relación con la práctica para el ejercicio del quehacer educativo en aula? De manera preliminar puedo decir que los docentes en formación son concebidos en su proceso formativo bajo una educación bancaria y son los formadores quienes habrán de darles las herramientas para intervenir, la crítica en el tintero es que los saberes son conformados también desde las tradiciones dentro de la institución.

En función de lo anterior se habla que, los docentes en formación (hasta este momento de la investigación) se encuentran instituidos sobre su quehacer en las aulas durante sus prácticas, por lo que romper con el *hábitus* y la costumbre dentro de su proceso formativo resulta infructuoso para el ejercicio y desarrollo de su trayecto de práctica profesional en las aulas.

Si los saberes son construidos con relación a la sociedad del trabajo, la escuela, y el sistema educativo en general, pierden capacidad para definir el contenido de lo que hay que enseñar siguiendo una determinada tradición fijada y reconocida institucionalmente, por lo que los sujetos estarán cada vez menos seguros de los conocimientos que han adquirido en dicha institución, viéndose obligados a demostrar sus competencias en los distintos contextos laborales. (Durán, 2009, p. 12)

Coincidiendo con lo manifestado por el autor, se trata de un problema sumado donde las concepciones sobre el hacer y el deber ser distan mucho de lo que es en la realidad, por lo que los docentes en formación son sujetos “sujetados o en sujeción” como dice Foucault (2010).

Lo anterior dado que, en cierto momento los docentes en formación carecen de una sistematicidad para desarrollar sus prácticas profesionales, porque en efecto, la realidad en las

escuelas tal vez diste un poco de lo que les es enseñado en la BENM, esto como comento, es una aproximación preliminar e inicial, toda vez aplicado el instrumento pueda afirmar, contrastar o bien, refutar lo expuesto, sobre lo que no es funcional u obsoleto para el ejercicio de las prácticas profesionales que desarrollan en las escuelas primarias en los semestres de séptimo y octavo los docentes en formación de la BENM como parte de este trayecto.

Para dar continuidad a lo anterior, es fundamental preguntarse: ¿cómo se asumen las concepciones del normalísimo en cuanto a su relación con el saber?, por ello propongo una pequeña reflexión a fin de dar un cierre a este apartado y con ello abordar la reforma de 1997 a efectos de comprender a fondo el carácter de las prácticas profesionales en función de los saberes, los fines y propósitos educativos en la formación profesional docente en la institución normalista. Abriendo este debate sobre la formación de los docentes en las escuelas de educación normal expresa lo siguiente en cuestión de los grupos de poder existentes en la BENM:

La disputa clásica en torno a la formación de profesores de educación básica, y tan reiterada durante todo el siglo XX por los no normalistas, se ha situado en el escenario de la confrontación entre los saberes disciplinares y los de índole didáctico-pedagógica (Ducoing, 2013, p. 148).

En este sentido, para comprensión del trasfondo entre la disputa clásica de los normalistas y los universitarios es algo que indudablemente genera polémica, pero el punto a no desviar la atención es: cómo el constructo de saberes son empelados en las prácticas que desarrollan los docentes en formación y sean productivos y propositivos para la intervención. Me permito enunciar la voz de un docente en formación en seguimiento, relatándome su experiencia le pregunté: ¿consideras que existe un vínculo entre la teoría que aprendes en la BENM y la práctica que desempeñas en las aulas?, en ese tenor me comentó:

Este... mmm <prolonga la frase y se queda pensando>, pues algunas veces como que no se relaciona mucho, porque como que... este... <pausa breve>, pues es que hay maestros que te dicen cosas diferentes sobre una misma cosa, por ejemplo, en la materia de diagnóstico e intervención, el maestro nos pide diseñarlo pero... <se queda pensando mientras mueve su cabeza levemente> este... <pausa breve>, pero retomas un argumento teórico y que se complementa con tu método, para que este luego, este... pues... <se queda pensando> ya vincularlo con el contexto de la escuela donde vas a hacer tu práctica. Pero por ejemplo, cuando te vas de práctica el maestro que te va acompañando te pide otra cosa diferente que el otro maestro, mmm... <pausa breve y frunce el ceño> te pide que el diagnóstico sea con un instrumento que él te da y ya te dice: “tu lo aplicas y ya”. Entonces se me hace como que no está claro lo que tenemos que hacer (Dente\_en\_Formación1\_BENM\_27-03-2019).

Para efectos de comprender lo anterior, recordemos que en la BENM existen grupos de poder, pero también le anteceden que son grupos de formadores los cuales poseen también una formación disciplinaria, en este caso, algunos son egresados de la propia Benemérita o de la Normal Superior; construyendo un sistema educativo de élite identitario, pero por otro lado, ciertos formadores son egresados de instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional o la propia UNAM (Ducoing, 2013).

Para efectos de dar una interlocución y a su vez de retroalimentar la idea, decidí retomar la voz de un formador de docente la cual cité anteriormente, quien al respecto y afectos únicamente de contextualizar retomo a manera de paráfrasis lo que comentaba respecto a que: existen grupos de maestros al interior de la BENM, de los cuales unos poseen una vida laboral de más de cuarenta años donde reproducen los mismos arquetipos en la formación de docentes y así mismo otro grupo de maestros existentes que son jóvenes en cuestión de experiencia y con una actitud de resistencia.

En este tenor, si bien es cierto que, dentro de la BENM existe esa llamada “diversidad” pues no es casualidad que exista una lucha por la legitimación de los saberes, en función del hacer, éstos se instauran y se miran como panacea que melle lo que obstaculiza la legitimación misma (Foucault, 2010). Es decir, quienes tienen el poder (formadores docentes) impone(n) su(s) saber(es) y esto se ve reflejado en la dualidad o ambigüedad que se enfrentan los docentes en formación al momento de desempeñar sus prácticas profesionales, podría decir que éstos (los docentes en formación) son, (en ese proceso formativo) causa y consecuencia de la disputa de la relación saber – poder al interior de la BENM por parte de los formadores mismos.

Se puede decir que, en la Benemérita existen grupos de poder que al final se dividen en dos grupos, los llamados *democráticos*, conformados por formadores docentes que tienen una perspectiva crítica y de transformación del hacer educativo, con base en los contextos propios de cada escuela, buscan alternativas e innovaciones para que los docentes en formación no limiten a realizar un práctica estática con base únicamente en la normal, sino que vayan en búsqueda de otras maneras de interactuar en la práctica y de hacer cosas nuevas.

Y por otro lado, se ubica el grupo de formadores docentes llamados *institucionales*, los cuales preservan la tradición sobre los saberes mismos, privilegian el apego a la norma y a los cánones establecidos del ser docente, como aquel que tiene todo el conocimiento y debe transmitirlos con base en una sistematicidad lineal; este grupo de docentes son llamados por su contraparte como *charros*, concibiéndolos como aquellos que, desde tiempos del estado

benefactor, están a lo que dicta las órdenes de la política educativa y del propio estado, sin mirar las necesidades contextuales.

Pero algo que se pone en el tintero es que, si bien existe esa rivalidad entre grupos al interior de la BENM, está en el trasfondo la rivalidad por el dominio del saber entre los formadores de docentes normalistas y los no normalistas; es decir, entre la vieja y trillada lucha entre normalistas y universitarios. Aclaro que no es menester abundar sobre esta situación de rivalidad que deviene hace algunos decenios, aquí es para efectos de contextualizar dado que, el problema se forman a otros, forman mentalidades, cuerpos y sujetos, en este sentido, estas ideas acompañarán a los docentes en formación en el desempeño del quehacer educativo, desde sus jornadas de práctica hasta su inserción en el sistema educativo nacional.

Cuando los normalistas buscan mejorar su estatus quieren que se les reconozca el mismo rango social que a los universitarios e incluso algunos de ellos quieren convertirse en universitarios. En cambio, cuando buscan afirmar su identidad profesional, los normalistas no quieren que se les confunda con los universitarios; cuando quieren monopolizar los cargos de dirección educativa, aparecen como los verdaderos profesionales de la educación y para desplazarlos critican a los universitarios, incluso a aquellos que han hecho de la educación su carrera profesional (Arnaut, 1996, p. 52).

En efecto, hablar de la formación docente resulta más complejo, pues aunque no es intención de esta tesis develar los significados que adquiere el docente en formación sobre el quehacer educativo o la formación de identidades, sí resulta importante, mencionar que detrás de toda esa pugna de poder por la legitimidad del saber dentro de la BENM permite ir contextualizar el tránsito de las reformas y su relación con el objeto. Lo anterior implica reflexionar en torno a las experiencias que el docente en formación vive como parte de su proceso, donde pareciera ser es el principal implicado en esta lucha entre formadores por el dominio de legitimación de los saberes para el quehacer educativo.

Incluso bajo esta perspectiva de la reproducción del poder (Foucault, 1992), podía suponerse que los docentes en formación se apropien de esas mismas nociones de imposición del saber que le son transferidas por el formador y que posiblemente, al pisar las aulas, al término de su formación académica descrita en el plan de estudios las reproduzcan como parte de su quehacer en la práctica, ante una ausencia de una didáctica. Ante ello, Arnaut (1996) comenta que una de las diferenciaciones más notorias es que, los universitarios en el terreno propio como formadores docentes (no normalistas) se caracterizan por no pretender imponer el saber y el poder, sino por

establecer una relación con la construcción por el saber, aunque bien es cierto que también está presente una lucha por dominar el mismo, sin embargo no por imponerlo en espacios de formación docente los cuales supone la formación del pensamiento. Un aspecto que recobra relevancia es sin duda que, los docentes en formación en este terreno de lucha por la legitimación del saber entre formadores son desplazados y quedan en una desventaja ante algunas circunstancias sobre perpetuar el sentido de su propia cultura académica.

En este tenor, la interlocución en la medida del objeto y conforme la segunda bala trazadora se expandía, cruzando con la primera, me llevó a regresar a los actores estrella dándoles voz; al retomar las voces de los docentes en formación actualmente circunscritos al plan 2012 implementado en la BENM, les preguntaba sobre: ¿Cuáles son las dificultades a las que se han enfrentado en el desarrollo de sus prácticas? Y ¿cómo lo resolvieron?, con base en su experiencia esto me comentaron:

Una de las dificultades es la planeas pues... como te comentaba hace un ratito, no tenemos claro cómo es que se diseña, de acuerdo a lo que te dice un maestro o el otro, porque cada quien te explica diferente y no tenemos claro cuando hay que vincular los contenidos con las necesidades de los alumnos. Una vez que di mi tema ya no supe cómo cerrarlo, era sobre la importancia de los valores en la familia... <pausa breve> y ya uno de los alumnos empezó a llorar, sí así y este... y ¡no paraba de llorar! <Expresión con sobre salto> hasta que llegó la maestra de UDEEI y lo tranquilizó... y si te quedas así como de que ahora cómo le hago. (Dcnete\_en\_Formación3\_BENM\_27-03-2019).

Una de mis experiencias es que una niña llevó un celular en el pecho... grabando a la maestra... <pausa breve> pero porque la maestra está demandada por pegarle a un niño, lo cual la maestra me dice que no es cierto, yo cuando estoy allí nunca les ha hablado mal, tal vez porque estoy yo frente a grupo, entonces, no sé si sí o no, pero la niña me hizo dudar mucho porque llevaba una cámara y yo me percaté... <pausa breve> y lo primero que hice fue decirle a mi maestra de práctica... <contesta apresuradamente> el decirle que la niña tenía una cámara y como realmente no tenía como que la certeza de cómo proceder ante eso, la maestra de práctica me comentó que teníamos que ir con la directora, checaron la niña y sí <mueve la cabeza de manera afirmativa>, literalmente tenía una cámara, mandaron llamar a los papás, su mamá dijo que la iba a seguir llevando toda la semana, que porque quiere grabar como la maestra titular este... es agresiva con ellos y los trata mal... y sí es, sí es una experiencia como que me sacó mucho de onda. (Dcnete\_en\_Formación5\_BENM\_27-03-2019).

Con lo anterior puedo decir que, existen casos donde los docentes en formación, tienen que hacer frente a las necesidades que les demanda su intervención docente durante algún momento en el desarrollo en sus jornadas práctica y por lo tanto, tienen que echar mano de saberes para la intervención, los cuales parecieran, (desde este primer momento de la investigación), ser poco

claros o en definitiva no son claros, incluso puede ser también que se encuentran en una situación a la que Durán (2009) llama: “los saberes obsoletos para la práctica” (p. 12).

Sin embargo, a partir de lo analizado hasta este punto que, esa lucha de poder entre los formadores al interior de la BENM tiene estragos en el desarrollo para la toma de decisiones e intervención en algunas circunstancias o casos durante las jornadas de práctica que desempeñan los docentes en formación, al no existir una clarificación del sentido formativo respecto al para qué y de los cómo tiene lugar el trazo del trayecto de práctica profesional.

En este sentido, son los docentes en formación quienes finalmente trabajan y realizan su intervención con los niños(as) y, algunas veces improvisan la intervención, (cuando tal vez todavía no se cuenta con cierta destreza para ello) o se sientan ellos mismos “sin saber” cómo hacer frente a ciertas problemáticas; lo más curioso es que en ningún momento hablan de sus obstáculos para la enseñanza en concreto, se centran en situaciones todavía de “mantener el orden en el grupo, ejecutar la planeación”, pero no abordan aspectos de reflexión sobre su práctica, no solo para dar apertura a la potenciación de saberes que apoyen una *con/formación* de una didáctica, sino por el simple hecho de posicionarse sobre la producción de conocimiento en su quehacer educativo.

Contrariamente, a pesar de que el modelo de 1984 pretendía “universitarizarlo”, el sistema normalista continuó operando con base en una racionalidad totalmente diferente respecto a su vinculación con el saber. Es un hecho que, salvo excepciones muy destacadas, particularmente durante el Porfiriato y el periodo posrevolucionario, el gremio magisterial ha estado prácticamente ausente en la definición de las políticas educativas, en los debates pedagógicos recreados a lo largo de las diversas gestiones gubernamentales y en los espacios académicos destinados a posicionamientos teóricos sobre la educación y, por supuesto, en la producción de conocimientos en el campo de la formación y de la educación (Ducoing, 2013, p. 150).

Efectivamente, la reforma de 1984 materializada en reforma, pretendió la profesionalización de la formación docente que, sin embargo, como en toda institución de educación superior, la normal de maestros también se vio ante disputas por el control del saber y la legitimidad del mismo, cuestión que continúa hasta estos días. Por tanto será interesante en el siguiente apartado comprender cómo en la reforma de 1997 se comienza a dar un mayor peso a las prácticas profesionales, donde las pugnas se acrecientan y la apertura al debate académico sigue siendo entre los normalistas, como grupo de élite y selecto que no permite mucho la interlocución con los externos o no normalistas desde aquella visión institucionalizada y de tradición (Arnaut,



2008). Considero se puede trazar un pequeño telón para el cierre de este primer apartado y con ello abrir el próximo, al continuar así con este recorrido de paisajes educativos que refiere el normalísimo como historia extensa, compleja y dibujada en el quehacer que desempeñan los docentes en formación, puesto que se forman en las aulas y con la experiencia de la misma.

Aclaro, no se trata de descalificar la labor que realiza la (BENM) como institución formadora, por el contrario, se trata de dar una interlocución desde la voz de sus estudiantes (los docentes en formación) y encontrar puntos de cruce que posibiliten la reflexión en torno sobre la construcción de la didáctica para y desde la práctica profesional de los docentes en formación, como principio ineludible para su quehacer educativo. No obstante, también es imprescindible que los docentes en formación se enfrenten durante sus jornadas de práctica a ciertas situaciones para los que evidentemente no se enseña y es justamente en el hacer cotidiano de la misma donde se comienza a adquirir los saberes que posibilitan una intervención efectiva en la misma.

Pero no por ello quiere decir que los saberes apropiados dentro de la normal sean incipientemente obsoletos para el trayecto de práctica profesional, no obstante, en una primera aproximación, estos se encuentran permeados de una fuerte carga política, misma que legitima sus propios principios frente al espacio para el cual se están formado y que es terreno propio de ellos; en este caso destinados a las escuelas primarias con mayor auge dentro del sistema educativo nacional.

Al estudiante normalista se le forma con base en una concepción particular del saber, aquella que es promovida por la institución, la cual tiene, evidentemente, implicaciones de naturaleza política. Se trata de un saber institucional vinculado con los preceptos y valores que la Escuela Normal ha reproducido a lo largo de su existencia (Ducoing, 2013, p. 150).

Con todo lo anterior, puedo decir que, tal como lo dice el nombre de la institución, se forma en la norma, el carácter normativo es imprescindible, ya que contiene los principios de larga tradición que dotan de identidad en este caso a la BENM, uno de ellos es el carácter homogeneizante en la formación de los docentes, sin embargo la didáctica no se enseña, se conforma en la justa medida en que se orienta, pero hasta este punto de la investigación parece no haber tal efecto en el acompañamiento a los docentes en formación para ello y por el contrario, parecieran estar más conflictuados.

Al referir al carácter homogeneizante de la BENM en la formación docente, no solamente refiero a que los días lunes también realicen honores a la bandera, algo que se reproduce de igual manera en las escuelas primarias o porque en dichos días lleven uniforme color azul marino con blanco ó que se adopte tal vestimenta cuando los docentes en formación acuden a sus jornadas de práctica con dicho uniforme que es parte de la identidad de su alma mater. En este tenor, se homogeniza la formación de los docentes porque tienen implícita la idea de la educación al servicio de los intereses del estado, (esto es en el caso de la BENM), pero que se esgrime en *in/tensiones* ya sea a favor o en contracorriente, dependiendo de quienes formen a los docentes, será factor determinante para la apropiación de los fines del hacer pedagógico.

A lo anterior quiero realizar un ápice respecto a los intereses del estado y su relación con la BENM, como es de dominio público, la Ciudad de México (la federación) es punta de lanza de todos los programas a nivel nacional y son el bastión del gobierno federal para cumplimiento de sus designios; en este tenor la BENM desde la propia Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) se encuentran bajo los intereses de estado, definiendo el tejido de su cultura institucional y con tendencias disruptivas académicas derivados de este hecho, puesto que es el estado quien determinan los “contenidos oficiales a enseñar”, pero cabría la duda si estos son los apropiados al contexto insertado en la normal y la de sus actores.

Para tales efectos, me remito a lo que Foucault (2010) establecería en esa relación de: saber – poder – legitimación, en donde los normalistas se han asumido e instaurado como los profesionales de la educación, porque por tradición las normales de maestros y (en particular la BENM) ha sido una institución que forma a docentes pero de manera aislada; ya que los propios normalistas, escasa o nulamente, son partícipes en la determinación de saberes (Arnaut, 2008).

En esta línea de aproximación considero que los normalistas no son tomados en cuenta para la construcción de modos de enseñanza metodológicos en relación a las necesidades formativas que demanda el contexto donde desempeñan sus prácticas profesionales. Se podría decir que, la normal es un espacio donde a pesar de que en 1984 se pretendía potenciar la investigación, es un espacio contrario, donde se limita a formar para la ejecución del currículum oficial con la aplicación de sus métodos fijos y establecidos, así como los aspectos implícitos que incluye los designios del estado (Gimeno, 2007), algo que concibo hasta este momento preliminar de la investigación a modo de aproximación más no de aseveración como: una formación: acrítica, centrada en el hacer de la razón técnico – instrumental.

La supuesta uniformidad promovida en las Escuelas Normales desde el ámbito federal con la finalidad de garantizar el dominio de determinados saberes, lejos de propiciar un desarrollo académico de formadores y alumnos, de manera genérica y como siempre con sus correspondientes e importantes excepciones, ha hecho de los primeros, distribuidores y dispensadores de saberes, y ha convertido a los segundos en consumidores y reproductores de los mismos; lógica que inevitablemente se reproduce por parte de los maestros en ejercicio en la educación básica (Ducoing, 2013, p. 151).

Es evidente que la producción del conocimiento al interior de la BENM, así como la pauta para la construcción de la enseñanza y del propio quehacer educativo no está en manos de los formadores, pues es el estado mismo el que gobierna y determina las formas; son los grupos al interior de la propia BENM los que permiten la continuidad o la no continuidad de dichos preceptos: aquellos que van a favor de los ideales propuestos como los llamados “institucionales” o por el contrario, el otro grupo de los llamados “democráticos” quienes están en esa idea de transformar algunas viejas usanzas (Ducoing, 2013; Arnaut, 2008).

Sin embargo algo que no se modifica en ambos grupos es la legitimación sobre los saberes, pues aunque sean de color rojo o azules, de izquierda o derecha, de melón o de sandía; ambos grupos se presentan como formadores y preservan la idea de que las escuelas siguen siendo espacios privilegiados destinados únicamente a ellos (los normalistas). Pero ¿existe la posibilidad de construir saberes nuevos que abonen a la intervención que realiza el docente en formación durante práctica profesional para una didáctica?

Este cuestionamiento, no se puede contestar a la inmediatez, no sin antes tener la certeza de que existe una universalidad de saberes para el desempeño de la práctica en la práctica, y esto sin duda es otro tema de investigación, lo que sí puedo decir como ápice a manera de cierre es que, si el estado coloca las políticas de educación, limita en cierta medida el actuar docente.

Luego entonces, si a lo anterior le aunamos a lo que los formadores están “habituados” a implementar como método o técnica, limitándose a ese aspecto, así como las relaciones por el dominio del poder y la legitimación del saber, incluidas también los incesantes cambios en materia de política educativa y el desprestigio del magisterio mismo en los últimos años desde la instauración de la última reforma a la normal del 2012 y a la educativa “más de tipo laboral” del año 2013, entonces estaríamos ante una situación compleja de incertidumbre sobre el cómo y con qué fin se promueve la formación docente; apoyándome en lo que manierista Ducoing (2013) se dice que: “esta situación deja de lado la perspectiva, en la propia lógica institucional, de que

formadores y estudiantes normalistas, así como profesores en ejercicio, construyan, a partir de los ya internalizados, otros saberes, tejiendo un vínculo diferente con el saber” (p, 151).

Efectivamente, los docentes en formación son quienes más sufren estos embates, puedo decir hasta este momento de la investigación, que éstos se encuentran “en medio”, entre lo que los formadores les instruyen “a veces contrarios a lo solicitado entre uno y otro, alejados del currículum” y entre los vacíos existentes para desempeñar el desarrollo de sus jornadas de práctica profesional como parte de su trayecto formativo, donde existen dudas en el docente en formación, incertidumbres y a veces teniendo que realizar “improvisaciones” al no contar con una línea definida de enseñanza, causada también por las tensiones políticas al interior de la propia BENM.

Para a efectos de promover una conclusión de este apartado, pienso que los saberes se construyen con base en un fino entramado de la cultura escolar y en el cual tiene lugar el encuentro con el otro en el entendimiento de una formación intrínseca (Pérez, 2000; Honoré 1980), reside así en una estrecha relación que concibo entre las dimensiones de la cultura escolar y saberes:

- Cultura institucional y saberes institucionales: esta relación se edifica desde los haceres cotidianos dentro de la propia BENM, donde residen también las tradiciones, los ritos, las costumbres que desde el hábitus se interiorizan u se reproducen entre formadores docentes y docentes en formación en una dialéctica que subyace de un acto de fe bajo relaciones de poder.
- Cultura académica y saberes académicos: esta relación se erige bajo las concepciones de educación entre formadores de docentes y que anteceden de los grupos de poder existentes, donde existe una pugna por legitimar el deber ser y el saber ser, ello provoca una ruptura entre el discurso oficial y lo que es; en este caso en todo lo que se habrá de reflejar durante las jornadas de práctica de los docentes en formación y sus proceder ante las acciones de intervención y situacionales.
- Cultura experiencial y saberes experienciales: esta relación conjunta las anteriores y es una de las que considero tiene lugar en las jornadas de práctica y se es la que cobra mayor fuerza porque da cuenta de las experiencias de los docentes en formación durante todo su proceso en que adquieren conocimiento, producen o reproducen, reconstruyen, se transfieren o se socializan (según su situación) los saberes institucionales – académicos dentro de las escuelas donde realizan sus prácticas.

Con ello, se apuesta por promover saberes que pueden ser empelados en las jornadas de práctica como parte de un proceso formativo, considero falta mucho por trabajar en términos de los saberes en el ámbito de lo institucional y lo académico, desde luego que, para promover esta legitimación de los saberes, considero que tendrá una implicación fuertemente cargada de una tensión política interna (dentro de la BENM) y de factores de la política externa ( lo que gira en torno a los intereses educativos creados y establecidos por organismos internacionales que esgrimen el deber ser nacional).

En este sentido, el pretender romper con paradigmas instituidos para la formación docente en al BENM resulta una tarea compleja y en definitiva, no me atrevo a realizar un juicio a priori, dado que hasta este punto de la investigación resultaría riesgo y de nula validez epistémica el hacerlo. Lo que sí puedo comentar con todo lo anterior es que existiría como una pequeña posibilidad el reconocimiento de sí y del otro como un proceso formativo que permite ser espejo del otro frente a mí y frente a los otros, donde los saberes se construyan en lo colectivo para lo colectivo, lo que implica un proceso a su vez de inacabamiento.

Puesto considero que no puede decirse que, un docente en formación al egresar de la licenciatura en educación primaria de la BENM cumpliendo todos los créditos establecidos en el plan de estudios, haber realizado todas sus jornadas de práctica y presentar la réplica oral de su trabajo recepcional (examen profesional), ya se convierte en un “docente hecho y derecho”.

Es decir, no se puede seguir concibiendo como un principio instituido el que: el docente en formación ingresa a desde cero saberes, aprende durante su proceso y estadía durante sus 8 semestres, al término del plan de estudios egresa y con la certificación, título y cédula profesional, se obtiene como resultado: un: “docente formado”, como si la propia BENM se tratase de un máquina o fábrica hacedora de docentes.

Por el contrario, considero que el docente siempre está en formación; en constante aprendizaje, en des/doblamiento de su propio conocimiento, ya que el contexto es cambiante y por tanto su práctica en cierto momento le exige la modificación de su apropiación didáctica, por la simple razón de (ser y estar en) un proceso inacabado propio de la condición humana llamado formación, donde el sujeto nunca deja de aprender desde sus factores externos, de los cuales se apropia en una intrínseca relación de los otros y de sí (Honoré, 1980). Se exige entender que:

El inacabamiento es el proceso creador de realidades y de nuevos saberes; de realidades nuevas que apelan a nuevos saberes; saberes nuevos que revolucionan las

prácticas heredadas [...] el condicionamiento recíproco del saber y de la práctica, el ir y venir incesante del uno a la otra, exprese la confrontación a lo nuevo. En el campo pedagógico, el niño como el adulto entran en un proceso de traslación que es también un proceso de alteración, de des/*sujetación*, de creación de un ser nuevo (Imbert, 2000, p. 88-89).

Finalmente, puedo decir hasta este momento, no existe un proceso determinista en los procesos formativos, sin embargo, el propio discurso establecido en los planes de formación docente concebirá a sus estudiantes normalistas como “docente es formación”, legitimados en el argot institucional, académico y trasferido a lo experiencial de la misma manera, donde incluso se asumen ellos mismos como: “docentes en formación”, y en las escuelas son vistos como “los practicantes”. Sin embargo, el proceso formativo es inacabado, infinito, continuo, constante y permanente, proceso que se erige como posibilidad de emancipación desde lo interno (individual) a lo externo (colectivo) de manera dialéctica e inversa, donde el sujeto interpela la apertura del otro, sin lugar a duda, una concepción alejada de la realidad del hacer cotidiano e instituido de la formación docente aún vigente desde el Porfiriato hasta este Siglo XXI, lo anterior como una parte muy privilegiada y honorable de una tradición normalista ceñida a los caracteres de su propia historia y de su naturaleza como institución formadora de docentes.

### **3.2.1 La Reforma a la Educación Normal de 1997: el *practicum* y el vínculo de saberes en el proceso de formación docente**

Indudablemente la formación docente en México ha estado rodeada de sucesos que han tenido lugar bajo los designios del estado neoliberal, donde el saber se vuelve utilitario para cumplir los fines económicos descritos, siendo el sistema educativo visto como panacea para cumplir con una didáctica descriptiva y prescriptiva la cual se forma desde las cúpulas de las escuelas normales hasta su reproducción en las escuelas oficiales de educación primaria; en este sentido, la formación docente adquiere un significado que se habrá de consolidarse en la práctica, ésta es detonante y antesala para preparar al docente en el ámbito extenso de su profesión (Arnaut, 1996).

Bien, siguiendo el dicho de: “la práctica hace al maestro”, expertos en la materia vieron como necesario realizar una revisión al plan de formación docente de 1984 y que venía

implementándose pero el enfoque parecía estaba más encaminado a la formación docente en investigación, las jornadas de prácticas eran de corta duración y se consideraba no era lo suficiente para “la formación de un docente que se prepara en el hacer cotidiano; es decir, en la práctica”.

De tal suerte que, este apartado aborda la transición del enfoque del plan de 1984 hacia al que conoceremos como la reforma-plan de 1997 y que analizaremos con detenimiento con la finalidad de entender cómo se concibe el actual modelo 2012 sobre la didáctica construida por el docente en formación como parte de su trayecto, en este tenor al prestar mayor atención a lo que refiere a la estructura, organización y perfil de egreso del plan 1997, lo que posibilita el análisis de las implicaciones del *practicum* como elemento indisoluble de formación docente en las normales y su vínculo hacia una comprensión de la construcción o reproducción de una didáctica de la enseñanza.

Es importante mencionar que, para efectos de ir tejiendo una red de continuidad con lo anterior, en ciertos momentos traeré voces de docentes en formación o de formadores actualmente circunscritos al plan 2012, el propósito es dar cuenta que existe continuidad entre reformas y que no son hechos aislados con lo que se vive actualmente, sobre todo el traer las voces de la actualidad al pasado permite hacer una narrativa de los sucesos que dan cuenta la experiencias humanas que explican el pasado al presente (Bolívar & Domingo, 2006) y que, para el caso de nuestro objeto sobre la didáctica, permite tejer puntos de encuentro para la comprensión antes de realizar un primer momento de observación de la práctica intensiva de los docentes en formación mismo que se abordará en otro capítulo.

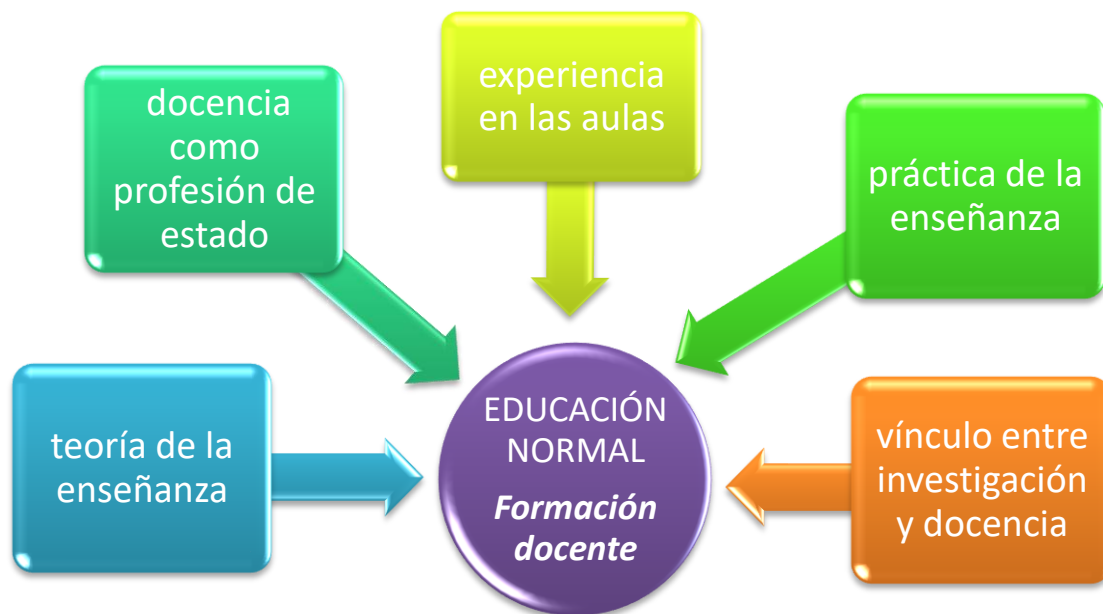
Es bien conocido que el transitar de las reformas de Educación Normal en lo concerniente a currículo han tenido siempre un estrecho vínculo con el deber ser de la política educativa nacional estableciendo principios inherentes al quehacer del docente en función de los cánones dictados por los organismos internacionales que financian la educación desde el nivel básico hasta el superior (Alaníz, 2008).

Por ello, la formación docente vista ya desde 1984 como un carácter de formación profesional que adquiere el nivel de Licenciatura se encuentra fuertemente arraigada a estándares internacionales y desde luego a la política de estado, y es justamente en esta reforma de segunda generación de 1997 que dará un viraje significativo en su estructura y organización no solo de contenidos, sino también del peso e importancia que se le dará al desarrollo de la prácticas intensivas necesarias como parte de la formación del docente.

Como comentaba, la reforma de 1997 a la escuela normal siendo una reforma de segunda generación se caracteriza por un profundo estudio sobre el diseño y evaluación curricular que implica replantear su estructura, organización y perfil de egreso de sus estudiantes, de igual manera se focaliza el estudio y atención de la formación docente como problema principal.

Es aquí donde veremos cómo es que se va construyendo la necesidad de vincular fuertemente las jornadas de prácticas dentro de las escuelas experimentales y primarias generales en función de lo aprendido al interior de las escuelas normales; es decir se comienza a dar importancia a la relación entre teoría y práctica sobre la enseñanza, permitiendo gestar un cambio significativo en el quehacer de las normales, permitiéndola al docente en formación articular la vida en las escuelas con lo aprendido durante su formación profesional (Arnaut, 1996) para ampliar la idea (Ver Figura 5).

**Figura 5. PRINCIPIOS FILOSÓFICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA NORMAL DE MAESTROS PARA SU ACTUAL COMPRENSIÓN**



Fuente: Elaboración propia.

Cabe aclarar que, desde un inicio la formación docente y sobre todo las normales en México se han encontrado ceñidas a los cánones que dictan las políticas de estado, de allí que se asume que la docente como una profesión implica una acérrima tarea de formación en campos propios de la enseñanza, aquí la didáctica es fundamental y tiene por tanto una relación estrecha a



la práctica (Díaz Barriga, 2009), es por tal motivo que en 1997 se comenzó a vislumbrar las jornadas de práctica de los docentes en formación de los normales como un área fuertemente desatendida debido al plan 1984 que se trabajaba las prácticas eran infravaloradas o no tenían mayor relevancia, sin embargo aquí se verían como un elemento importante de atención, veamos entonces.

Desde tiempos históricos a mediados del siglo XIX y hasta nuestros días las escuelas normales y sobre todo hoy en día la BENM ha estado ante las críticas dirigidas a: el fortalecimiento de las prácticas de los docentes en formación y la regulación de las jornadas de prácticas como un proceso formativo más que de formalísimo. Lo anterior recobra relevancia, Ducoing & Serrano (1996) plantean que:

A lo largo de la historia del normalísimo mexicano y del normalísimo en general en todo el mundo, se ha priorizado la formación pedagógica por encima del saber disciplinar. La preocupación por el saber hacer didáctico se mantiene independientemente del acervo cultural de los estudiantes que ingresan en la Escuela Normal; contrariamente, el sector universitario ha subestimado la preocupación didáctica y renovado el manejo de las disciplinas como objeto de enseñanza. (p.90)

En efecto, los saberes que se construyan con base en el ejercicio cotidiano de la práctica coinciden con aquellos que se conforman en él y para el hacer didáctico de la enseñanza, es por ello la preocupación por la formación docente a principios y mediados de 1993, donde pareciera que la formación docente estaba más orientada a la investigación, es aquí donde se comienza a ver que las prácticas dentro de las escuelas era parte importante para el acercamiento real de los docentes en formación con la vida en las escuelas; es decir, se ve como un elemento necesario, un vínculo entre teoría y práctica, entre el conocer y el hacer didáctico de la enseñanza (Díaz Barriga, 2009).

Para contextualizar tales efectos, me permito retomar la voz de un docente en formación de la BENM que, por su trayectoria, ha pasado la transición entre reformas de 1984 a la de 1997 y actualmente la del 2012, al comentar lo siguiente cuando le pregunté, a efectos de tejer un puente entre su voz y la de los docentes en formación sobre: ¿Cuáles han sido los cambios más significativos que usted le han tocado vivir durante su trayectoria como formador docente?, a lo que me contestó:

Pues...<pausa prolongada> uno de los cambios más este... <prolonga la frase> más notorios que viví fue cuando cambiaron el plan del 84, porque, bueno, aunque yo acababa

de incorporarme como docente a la BENM, yo había sido formado en ese plan, y como a los dos años que llevaba trabajando entró el plan del 97, me pareció muy drástico el cambio porque no estábamos tan acostumbrados quienes habíamos sido formados en el del 84 a irnos muchos días de practicantes a las primarias; pero el cambio era importante, porque ahora en el plan 97 le daban más peso a las horas prácticas que a las teóricas, este... <prolonga la frase>, entonces los alumnos ya tenían más contacto directo con las aulas de las primarias experimentales y después en las escuelas primarias generales, ya los alumnos se iban a las escuelas por periodos más largos que en el plan del 84, periodos que después los docentes de aquí de la Benemérita los nombraríamos como “las jornadas de prácticas” y que siguen hasta el día de hoy, y es que a eso se refiere, irse de práctica es plantarse en el aula y dar clases, poner a prueba todas sus capacidades docentes que es para lo que se forman nuestros alumnos (FormadorDcte1\_BENM\_12-04-2019).

Al escuchar la voz del formador docente me remitió a pensar que, si bien es cierto, la reforma de 1984 contemplaba menos horas prácticas, el plan de 1997 pretendió retomar las “jornadas de prácticas” como eje principal y articulador de la formación docente, razón por la cual, desde ese tiempo se vio como una necesidad el incorporar a dicho plan una carga específica de horas para la realización de prácticas por parte de los docentes en formación, cuyo objetivo es brindarles un acercamiento a la vida de las escuelas mediante las prácticas vivenciales en acompañamiento a su proceso formativo (SEP, 2002). No obstante, el testimonio también nos permite entender la perspectiva que se tiene respecto a la tarea de la educación normal en nuestro país, en efecto el de la voz dice que las prácticas de los docentes en formación es, “poner a prueba todas sus capacidades docentes que es para lo que se forman nuestros alumnos” y desde luego, el hecho de plantarse en aula y dar clases “es para lo que se forman los alumnos”, legitima así el saber propio institucional de la BENM como una tarea de estado.

En efecto, podemos decir que el “deber ser” de formación docente es claro en sus ámbitos institucionalizados desde el discurso politizado, es decir, en tanto la consigna de las escuelas normales sea el formar docentes para dar respuesta a los requerimientos educativos de la sociedad mexicana en sus ámbitos: (inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y de adultos), tanto los docentes en formación como los formadores de docentes se asumen en el rol descrito “se forman o son formados” (*en y/o para* la práctica educativa) dispuesta por el estado.

Ahora bien, en esta narración donde es ineludible hacer alusión a los sucesos del pasado para comprender e interpretar los hechos de nuestro actual presente, nos remontamos a la época de 1990 – 1993 para apreciar cómo se vislumbraba ya el cambio en educación, donde, desde luego la formación docente se vería intrínsecamente ligada a dicho deber ser, como elementos ineludibles que aportaron a la reforma de 1997 (a efectos de contextualizar de manera general como

antecedente importante para hablar acerca del *practicum* y su inferencia dentro de la formación docente y la didáctica). Torres (2000), ha estudiado sobre algunas precesiones sobre las premisas que han derivado de las reformas educativas y de formación docente en América Latina, por ello considero importante esbozar las más trascendentes que, por su naturaleza, impactan a mediados de la década de los noventa y serán referente para impulsar la reforma al plan de estudios de educación normal que operó desde 1984 (como lo vimos con anterioridad).

Con lo anterior, Torres (2000) externa que, un movimiento de reforma de América Latina y el Caribe importante a inicios de 1990, dará como resultado ciertas premisas que serán el referente más próximo para entender los principios desde los cuales se basarán varios países de ALyC para la formulación de sus políticas para la modernización de sus sistemas educativos. Para efectos lo anterior, coloco las principales premisas del movimiento antes mencionado (Ver figura 6):

**Figura 6. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL MOVIMIENTO DE REFORMA EN ALyC (1990) PARA LA MODERNIZACIÓN DE LOS SSITEMAS EDUACTIVOS**



Fuente: Elaboración propia con datos de (Torres, 2000, p. 11).

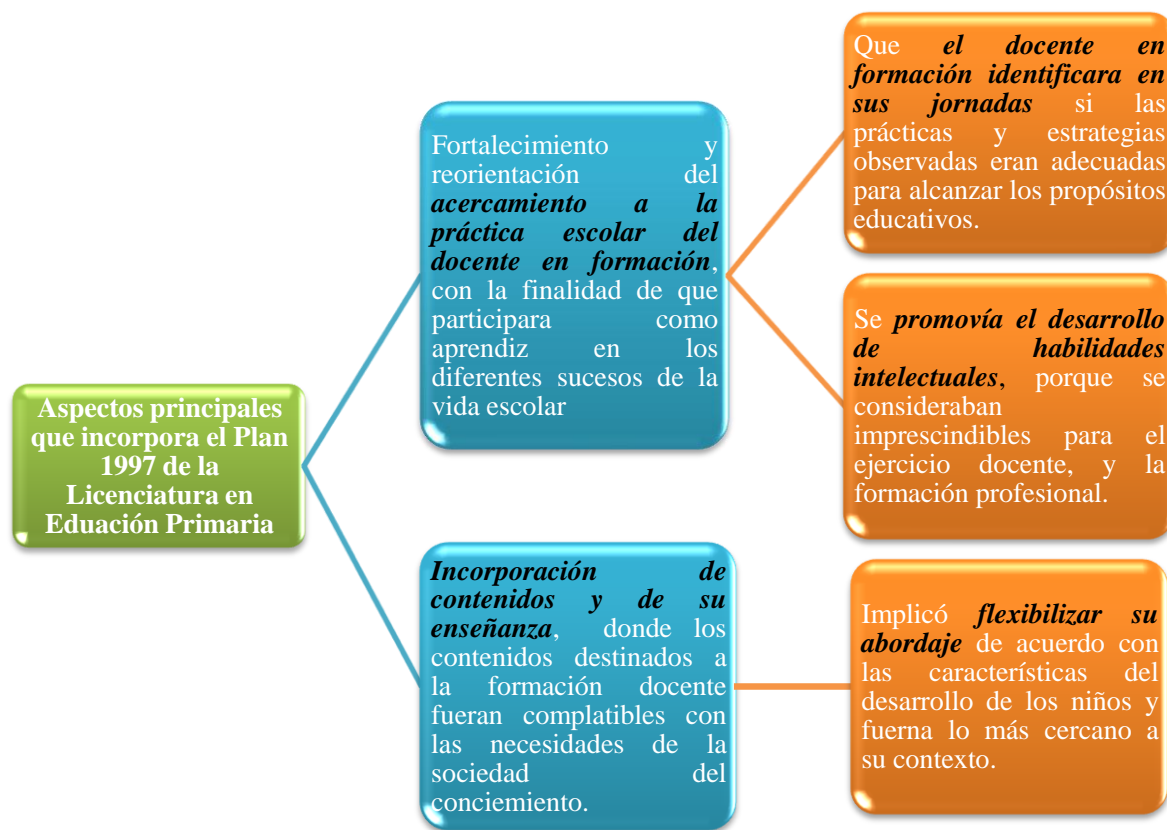
Teniendo un panorama referencial más amplio, es pertinente decir que, justamente, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) es la respuesta a las demandas efectuadas por los organismos internacionales (OI), según Alaníz (2008) los más predominantes en la situación específica de formación para profesionales de la educación son: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En este tenor y derivadas de las demandas de los citados OI se desprende la reforma de educación normal de 1997, según Torres (2000), la política educativa en México a inicios de la década de los noventa pretendía que la llamada “calidad educativa” se podía garantizar a través de una formación docente, cuya enseñanza estuviese ubicada a enfrentar los retos de la vida cotidiana en las aulas, la actualización del personal docente con base en los requerimientos de las nuevas tendencias de la sociedad del conocimiento frente al trabajo (Tedesco, 1995), la mejora de infraestructura y la actualización del plan de estudios así como el programa. Entonces, ¿Cuál es la importancia de revisitar la reforma de 1997 para el estudio de la didáctica de los docentes en formación en la actualidad frente a los cambios inherentes de las políticas educativas de formación docente?

Porque dicha reforma produce nuevas regulaciones sociales y porque la formación de los docentes define y trasmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar los estilos de razonamiento y de acción, los estilos de razonamiento en la enseñanza de las disciplinas, las categorías de definición, y porque las prácticas aceptadas en su formación legitiman intereses y acciones sociales particulares, y al mismo tiempo omiten otras posibilidades (Ducoing, 2013, p. 203-204).

Desde esta lógica, se entiende que, la reforma de 1997 pretendió específicamente una modificación sustancial en el modelo de formación docente, por ello es muy importante centrar la atención a esta reforma de segunda generación, dado que los principales aspectos que pretendía atacar estarían ligadas a elementos propios para favorecer la enseñanza de los docentes en formación, se plantea una especie de “formación para la enseñanza” en el plan de 1997, aunque la didáctica hasta este momento todavía no es posible abordarla como una disciplina propia, sino como técnica (Díaz Barriga & Inclán, 2001); entre los principales aspectos que incorpora el plan 1997 destacan los siguientes: (Ver Figura 7).

**Figura 7. ASPECTOS PRINCIPALES DEL PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE (1997), ELEMENTOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL PLAN (2012)**

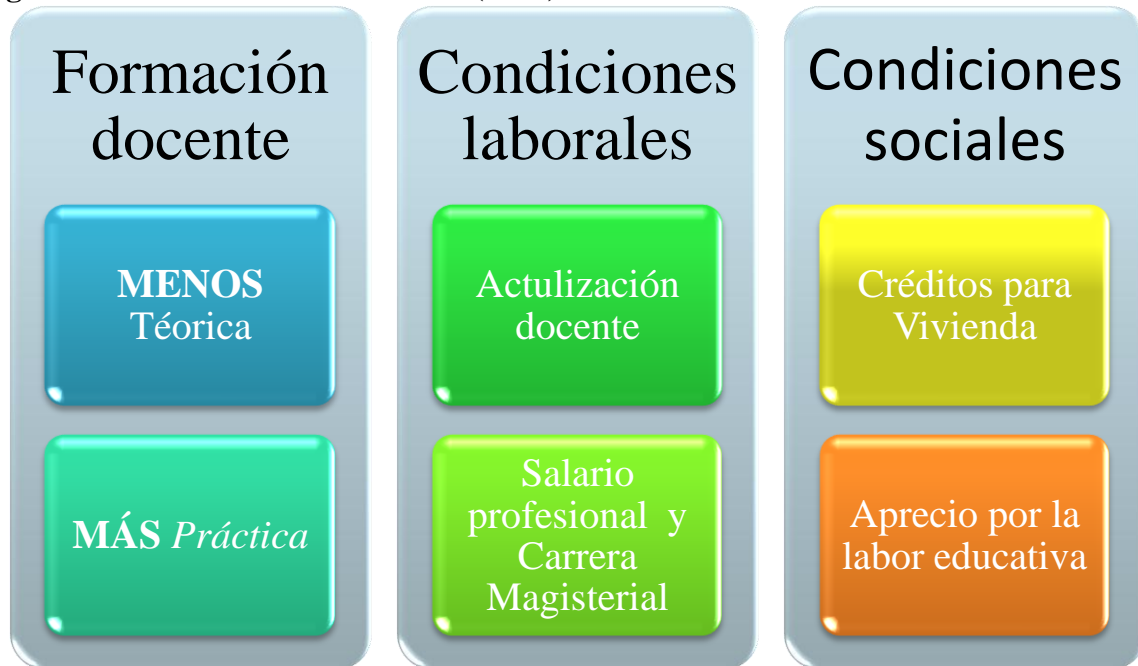


Fuente: Elaboración propia con datos de (SEP, 2002, p. 22).

En efecto, el Plan de 1997 partió de elementos propios del programa de modernización educativa planteado desde 1988 a 1993 y desde luego agregaría elementos propios de la política de Estado, la cual pondría énfasis en la descentralización de la educación; es decir, que se dotaba de cierta autonomía de gestión a los estados de la república mexicana para eficientar el manejo de sus recursos (tanto materiales y humanos) para la mejora de las prácticas educativas, así como el pretender generar una participación proactiva de todos los miembros de la comunidad escolar para mejora de las instituciones educativas (Arnaut, 2008), no obstante el Distrito Federal (ahora Ciudad de México), sigue siendo punta de lanza de los programas federales aunque con “cierta autonomía” se limita a seguir al pie las disposiciones oficiales que emana de dicha política.

Haciendo esta acotación, ya desde el llamado Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se pretendió una “valorización del magisterio”, mismo propósito que en la actualidad, según palabras del Imanol Ordorika “es el pronunciamiento que enarbola del gobierno de actual presidente López Obrador, aunque con sus precariedades, limitantes, fluctuaciones y ambigüedades” (IISUE, 2019); por tanto podríamos decir que, en tiempos actuales dicha consigna no es nueva, por el contrario, ya en el ANMEB se contempló que la revalorización del magisterio tuviese la finalidad de reivindicar al docente como actor central de la función educativa, por lo que se propuso como precedente a la reforma de 1997 seis aspectos nodales para la revalorización de la función del magisterio y su impacto en la construcción de dicha reforma, mismo que trazo en tres ejes principales (Ver figura 8):

**Figura 8. EJES DE LA REFORMA (1997) Y SUS PRINCIPALES CATEGORÍAS**



Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que, en este tenor de la reforma de 1997 es importante recordar que un precedente importa de lo expuesto con anterioridad en el apartado anterior sobre la reforma de 1984 era que, sin duda a la formación docente ha estado estrechamente ligada a una política de estado y a su vez ésta se encuentra subyugada a un orden de estandarización internacional que, busca eficientar procesos de producción, enajenación y alienación del sujeto en términos de lo

que es capaz de generar (en sentidos manuales o intelectuales) con base en la formación recibida (Aronson, 2005).

Desde esta lógica positivista la cual no comparto, se ve como sostiene Vezub, (2007) una función mercantilista de la educación, donde el docente formará sujetos para un trabajo destinado o a fin a las habilidades requeridas, por tales motivos la formación docente es importante en términos de lo que se enseñe al docente en formación, pues dependerá la consecución de competencias para su ejercicio profesional en la escuelas; nuevamente esta lógica nos remite a pensar desde una mirada crítica que, el acto de fe educativo-social radica en la transmisión del conocimiento en habitáculos correspondientes bajo la visión de una educación bancaria.

En estricto sentido, es conveniente mencionar al respecto que, muy a pesar de esta visión etnocentrista de la educación, la formación docente no se desliga de las estandarizaciones mundiales en términos de producción de mano de obra para la realización de ciertas tareas designadas por la lógica materialista del estado mismo (Arnaut, 2008; Aronson, 2005). Sin embargo, lo anterior no pretende ser algo nuevo o de tendencias actuales por las llamadas “competencias”, por el contrario, supone una revisión de antecedente que tiene lugar a mediados en la década de los noventa.

Desde esos años el propio Banco Mundial (BM) y hasta cierto punto el Fondo Monetario Internacional (FMI), tenían la consigna de que los países en desarrollo tomaran como primacía la atención al sector educativo en nivel básico, específicamente en primaria, por considerar que ésta cumple una función específica en el desarrollo de habilidades propias para hacer frente a la sociedad del conocimiento.

A causa de lo anterior, se pensó que el docente debía estar preparado ante la tendencia del panorama actual presentado, lleno de retos; de allí que se retomó la imperiosa necesidad de realizar una revisión respecto al modelo de formación docente para dar cabida y respuesta a lo instruido por el FMI y el propio BM, mismos que consideran al nivel primaria como la panacea de los problemas sociales, en específico de la pobreza y la exclusión, desde la lógica de estos organismos la educación primaria tiene por objetivo:

Aumentar la productividad y la flexibilidad de la fuerza de trabajo, debido a la enseñanza que en ella se imparte: el manejo del lenguaje, las matemáticas y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, además de que agrupa la mayor parte de la población en los países en desarrollo (Zogaib, 1997, p. 108)

Esta perspectiva positivista e inquisitiva la cual no comparto encierra el paternalismo de los organismos internacionales y los sistemas educativos de las naciones que constituyen parte de éstos genera, desde luego, una creciente reproducción de la consigna en la cual se tiene en la mira la formación docente, ya que ésta se encuentra encaminada justamente a la formación de quienes habrán de desempeñarse (desde el discurso oficial) para dar continuidad a la lógica pragmática de ser el vehículo eficaz de la creación de habilidades básicas para una impronta preparación para el trabajo (Vezub, 2007).

No obstante, si revisamos con detenimiento, una de las principales carencias del plan de formación docente de 1984 era justamente la falta de horas prácticas, porque se suponía que éstas eran vitales para la consolidación de habilidades y de la propia didáctica de enseñanza específica de los docentes en formación mediante su vinculación con la vida en las escuelas durante su proceso, como antesala que los preparase para su propio ejercicio profesional.

De allí que, para el naciente modelo de 1997 las implicaciones sobre la práctica de los docentes en formación durante su trayecto eran ineludibles e imperiosamente necesarias para dar respuesta ante las nuevas tendencias de la sociedad del conocimiento y sus habilidades en el campo de su ejercicio profesional; esto es, en las escuelas (Arnaut, 1996; Tedesco 1995).

De lo anterior se desprende que uno de los principales propósitos en el nuevo plan de 1997 radicaría justamente en dar un giro a la formación docente, donde ahora las prácticas implicasen un hacer reflexivo en condiciones reales de trabajo (Ducoing, 2013). Pero así mismo, el nuevo plan de estudios también era un reto para los formadores de docentes, quienes estaban de cierto modo “acoplados” a una dinámica institucional propia que imponía el anterior plan 1984, con ello los puntos de tensión no se hicieron esperar, recupero únicamente para efectos de contextualización en este punto la voz de un formador de la BENM quien vivió la transición del cambio del modelo de 1984 al de 1997:

Yo cuando entré a laborar a la Benemérita se venía trabajando el plan 84, como a los seis años después de que entré lo cambiaron al del 97 y este... si fue muy complicado volver a agarrar el modo de trabajo, ya estabas acostumbrado a que los estudiantes investigaban y proponían formas de intervención en el aula. Eso sí, un cambio importante fueron las prácticas en el plan 97, ahora se le daba mayor peso a eso, yo recuerdo que muchos de los compañeros estaban inconformes y hacían varias mesas de debate sobre eso, yo creo que era porque estaban en desacuerdo porque incrementaba el trabajo, sí <expresa con sobresalto> porque había que dar seguimiento de las prácticas de los estudiantes, y eso implicaba más trabajo... <pausa>, también fue muy sonado el desacuerdo porque ya se daba por cerrado el turno vespertino, ya que antes de la entrada del plan 97 había dos turnos, ahora sí que como en las primarias, había el matutino y el vespertino en la normal de maestros. Entonces como



que muchos maestros sintieron que el nuevo plan del 97 fue con miras de cerrar el turno vespertino por la carga de horas que implicaba el nuevo plan y lo sintieron como una imposición política. Pero el plan en sí implicó modificar y desaprender muchas cosas que uno ya tenía como al dedillo e incluso porque para muchos fue romper un esquema completo de la manera en que fuimos formados, me incluyo, ya que yo había sido formado en plan 84, entonces sí, como que fue un cambio completo, teníamos mucho que aprender sobre las jornadas de prácticas y cómo se llevarían a cabo (FormadorDcte2\_BENM\_12-04-2019).

Si bien es cierto que el plan de 1997 implicó una extensión de los tiempos para la formación docente, dado por el incremento de horas prácticas y el seguimiento como comenta el de la voz, si hay que decir que también existen modos de tensión política que sirvieron de pretexto para cerrar el turno vespertino de lo que ahora se conoce como la BENM, tal vez por presión de un grupo de intereses creados a partir de la descentralización de la educación y de que se podía tomar decisiones de autogestión en cuanto administración de recursos humanos, de allí que la intención de gestionar los tiempos de formación académica se viera como pretexto para la determinación de la carga horaria implícita en el nuevo plan de 1997 en función de los nombramientos de  $\frac{1}{2}$  tiempo,  $\frac{3}{4}$  de tiempo y tiempo completo de los formadores docentes.

Ahora bien, en lo que concierne a los elementos técnicos propios del plan este trae consigo como bien comenta el de la voz y me permito parafrasear su testimonio: “Ya estabas acostumbrado al plan de 1984, ahora en el plan del 97 había que dar seguimiento a las prácticas de los estudiantes, teníamos mucho que aprender de ellas y cómo llevarlas a cabo, implica un desaprender”. En efecto, el plan 1997 generó puntos de resistencia entre formadores posibilitó también un cambio de paradigma en lo que respecta al sentido de la formación docente, ahora se hablaba de aprender a aprender y aprender haciendo (Arnaut, 2008), en este sentido, el plan de 1997 establece:

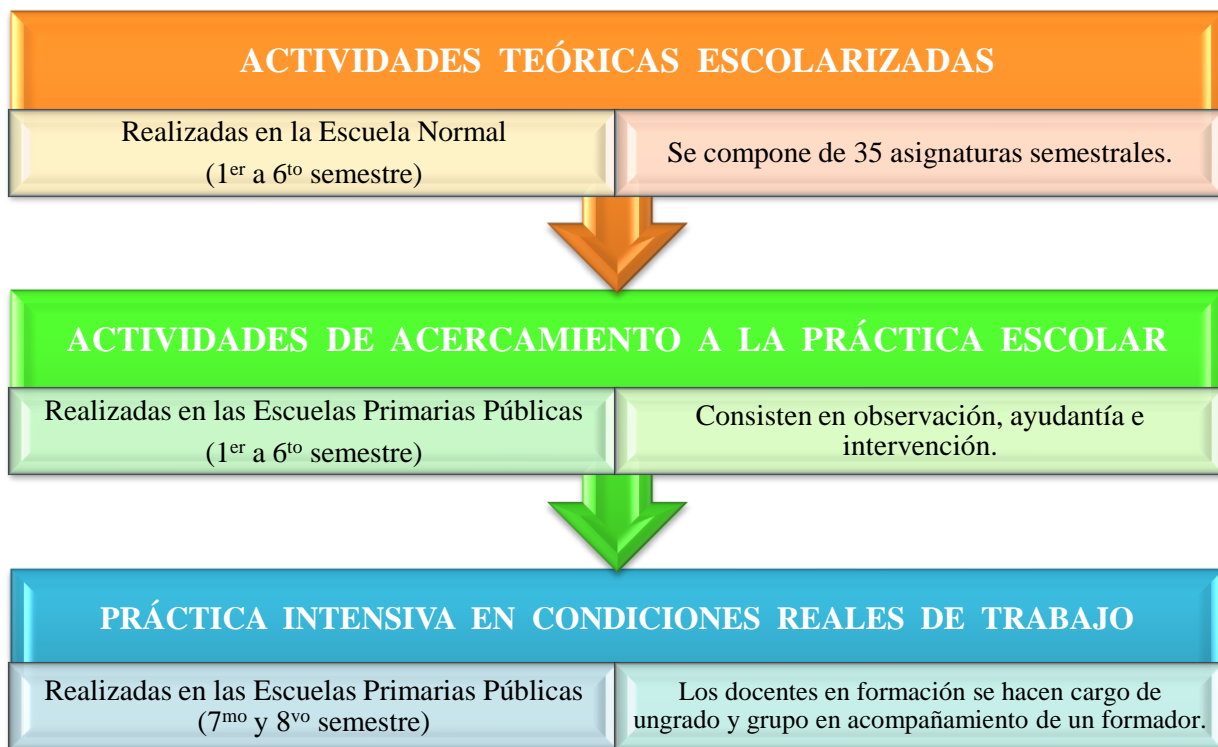
En distintos cursos, especialmente en aquellos que corresponden a la enseñanza de asignaturas de la educación primaria, la observación y la práctica en la escuela forman parte de las actividades para el aprendizaje de los temas previstos. Éstas se preparan y se analizan con la asesoría de los maestros de esas asignaturas. El plan de estudios establece, además, espacios curriculares específicos destinados a organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, al ambiente y al entorno escolar (SEP, 2002, p. 52).

Retomo la expresión: “generó desacuerdo entre los formadores docentes porque implicaba mayor carga de trabajo”, ello es debido por el acompañamiento y seguimiento que se debía de

promover por parte de los formadores hacia los docentes en formación. En este sentido el trabajo en las aulas implica posicionar a los docentes en formación frente a un mar de escenarios múltiples para la enseñanza, por lo cual no son nada despreciable las jornadas de práctica, siendo éstas las que permiten adquirir los saberes necesarios para la intervención (Zabalza, 1998).

El plan de 1997 estaba dispuesto por 8 semestres, donde cada uno de ellos duraba aproximadamente 18 semanas, aquí contempla las jornadas de práctica, en ese tenor, las horas por semana – mes sumaban un total de 1.75 créditos, puesto que al final se reunían un total de 448; sin embargo, cabe mencionar que el aporte más importante estará justamente en la construcción de tres dimensiones, que constituyen los ejes de formación de este plan y la relación intrínseca de la teoría con las prácticas escolares, conocidas instituídamente en la BENM como “jornadas” (Ver figura 9):

**Figura 9. DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PLAN (1997) PREVALECIENTES EN EL PLAN (2012)**



Fuente: Elaboración propia con datos de (SEP, 2002).

Efectivamente, el plan de 1997 contempló de manera específica los ejes antes mencionadas, luego entonces ¿Cuál era la finalidad de cada uno de ellos en función con la formación docente específicamente para la práctica?, es pertinente decir en este punto que, dicho plan contribuyó lo que hoy en día se conoce la “trayectoria de práctica profesional” del plan 2012 lo cual analizaremos más adelante con detenimiento; sin embargo, la premisa del plan 1997 en cuanto a mirar una transversalidad que cruzara por un principio fundamental conocido como “*practicum*”, antes de llegar a ello es importante mencionar la finalidad de las tres ejes formativos vistas como actividades ineludibles de la vinculación teoría y práctica:

Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal (SEP, 2002, p. 52).

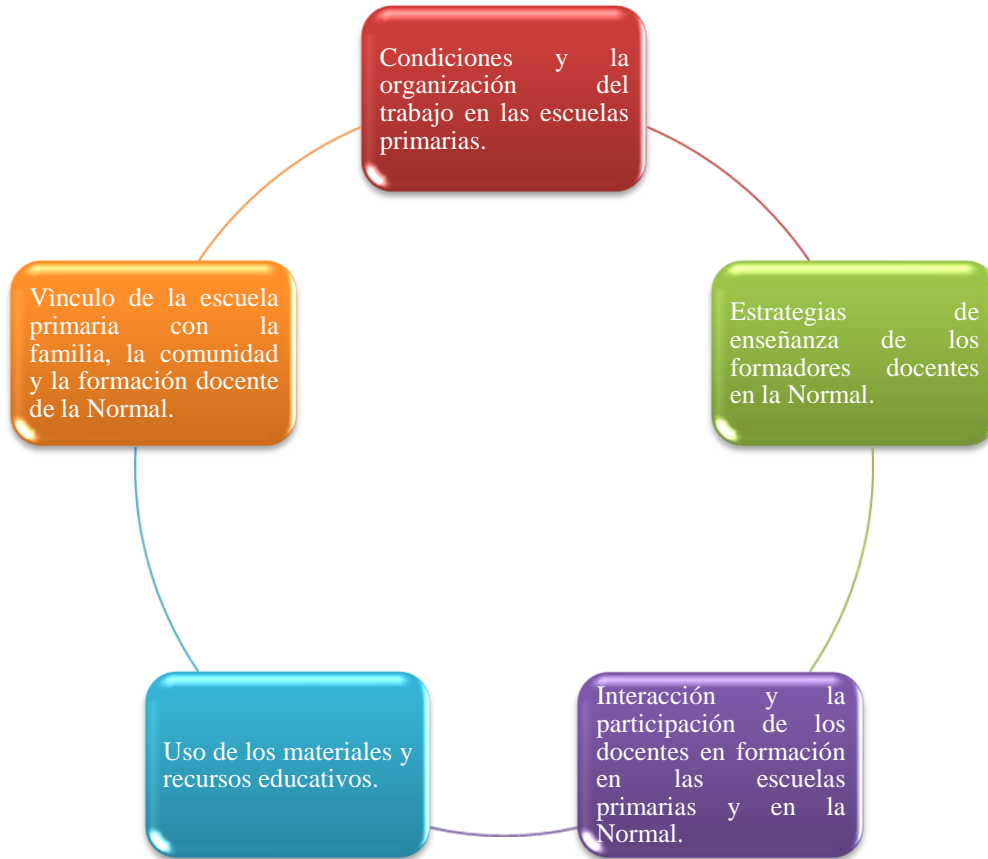
Partiendo de esta premisa es que a partir de 1997 y hasta nuestros días, las “jornadas de práctica” que desempeñan los docentes en formación están encaminadas a la construcción de saberes (ahora sublimados al carácter de las competencias), pero que son específicos para una preparación hacia el ejercicio laboral en el aula al egresar de la institución de educación normal (Arnaut, 2008). Es importante mencionar lo anterior, pues es precedente de las dimensiones en las cuales hasta hoy en día la formación docente abarca, para tales efectos, el plan de estudios 1997 enuncia cinco categorías derivadas de los tres ejes formativos, estas “categorías formativas” (así llamaremos para efectos de comprensión) constituyen el “anclaje” o mejor dicho, “la justificación” del *por qué* y del *para qué* son necesarias las *jornadas de práctica* (principio que, como comento sigue vigente en la actualidad).

Dichas categorías, considero son precedente fundamental para poder comprender la complejidad del objeto que encierra el estudio de la construcción del didáctica de los docentes en formación desde el trayecto de práctica profesional, pues de aquí podemos explicar más adelante con mayor facilidad el *practicum* como elemento nodal de formación docente y sus implicaciones, así como sus contribuciones en la actual reforma – modelo 2012 de formación docente vigente en la BENM, esto a pesar de la existencia del modelo 2018 (debate interesante de ser abordado en otro momento).

No obstante, con lo que respecta a las: “categorías formativas” que derivan de los tres ejes del plan 1997 de la LEP, puedo decir que dichas categorías consisten a los espacios en los cuales

tiene lugar la formación docente: en la Normal (teoría) y en las escuelas Primarias (práctica), por lo cual dichos espacios constituyen el anclaje en cinco categorías mismas que se retomarán en posteriores planes como el 2012, de allí la importancia de hacer mención de ello; puesto que dichos espacios aportan una serie de elementos de carácter recíproco tanto al docente en formación como a los formadores docentes, (Ver Figura 10):

**Figura 10. ASPECTOS CONTEXTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE**



Fuente: Elaboración propia.

De ello se puede decir que, el *practicum* se vislumbra como un elemento que vincula un hacer reflexivo entre la teoría y la práctica, donde justamente, el docente en formación se ciñe a un proceso donde se aprende en compañía de un guía (tutor) en escenarios específicos; es decir, el formador docente que acompaña al docente en formación durante sus jornadas de práctica en las escuelas primarias (Ducoing, 2013). Para tales efectos, retoma a Schön (1992), para sostener la idea del quehacer reflexivo de la práctica docente, específica que existe una correlación intrínseca entre el conocimiento y el hacer práctico – reflexivo, el plan de 1997 partió de este principio, dado

que, el acompañamiento brindado por el formador docente durante las jornadas de práctica constituye desde este principio un acto de reflexión en la acción entre éste y el docente en formación, pues ambos observan en el hacer aéreas a fortalecer y de oportunidad sobre la propia práctica, donde se viera favorecido éste último en el acercamiento de las condiciones reales de trabajo, genera el diseño y aplicación de propuestas didácticas propias para el ejercicio de la enseñanza.

De lo anterior refiere el *prácticum*, es un vehículo que le permite en caso particular al docente en formación vincular: tanto la experiencia en condiciones reales de trabajo y la teoría aprendida den la Normal, a la par se retroalimenta de las observaciones que se derivan del acompañamiento en este caso del formador docente, en este tenor Ducoing (2013) que: “los programas de prácticas representan un periodo de inmersión en la socialización profesional, constituyen un proceso de vinculación entre la institución formativa y la institución escolar” (p. 211). Si bien es cierto las prácticas constituyen un acercamiento con las situaciones específicas y reales del trabajo, las que respectan a la formación docente son de carácter ligado a procesos de enseñanza, de allí que la didáctica se asuma como eje disciplinar que atraviese desde lo teórico a lo práctico en una dialéctica de constante construcción reflexiva (Ver Figura 11).

**Figura 11. VÍNCULO DE LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**



Fuente. Elaboración propia.

En sentido crítico referente a la posición del ejercicio de la práctica reflexiva, el plan 1997 parte de la premisa que es justamente el *practicum* elemento nodal que ha de promover la continuidad del ejercicio de un modelo de formación docente; es decir, que a partir de la estrecha

relación entre teoría – práctica, no obstante existen modos particulares de concebir este proceso y que, como comentan Barrón & Ysunza (2003), depende tanto de las formas de organización, gestión, así como de la concepción que tenga el formador docente para la conducción del proceso de acompañamiento de las prácticas que desempeñan los docentes en formación. Indudablemente es una situación que no es propia del año 1997 y que hasta nuestros días se observa como elemento que si bien es cierto, no es determinista, impacta en el proceso de formación docente.

Para efectos de comprensión, traeré desde este presente las voces de docentes en formación de la BENM, donde permite cruzar un puente entre la idea expuesta en el párrafo anterior donde, si bien es cierto, los testimonios son actuales y no de 1997, permiten reflejar que nuestro objeto retoma relevancia en la actualidad por ser un elemento formativo que perdura hasta hoy en día con el modelo de formación 2012 y muy seguramente con el 2018 (el cual no aplica en la BENM). Pues bien, al preguntarles a los docentes en formación el siguiente cuestionamiento: “¿consideras que existe un vínculo entre la teoría que aprendes en la BENM y la práctica que desempeñas? Si/no/parcialmente/se aleja mucho entre una y otra ¿Por qué?, ellos me comentaban a partir de su experiencia:

Mmm... es parcialmente, porque tú tienes la teoría de Freinet, de Piaget, de Montessori, de Vygotsky, de... <pausa prolongada> ¿quién más?, bueno, de diversos autores, pero realmente cuando lo llevas a la práctica es como... como de que aquí no estoy de acuerdo, yo implementaría esto o como que me faltó retomar esto, entonces si es como una unión entre teoría y práctica. (Dcnete\_en\_Formación1\_BENM\_27-03-2019).

Considero que parcialmente, porque la teoría que vemos aquí en... ehmm... en psicología, si te ayuda pero estando frente a grupo no es como que le pongas tanto énfasis a la teoría, ya te dedicas a la práctica a lo que llevas en tu planeación, pero sí tiene que ver en cuanto a... cómo actuar frente a los alumnos, la metodología que debes de llevar, si te ayuda, si te aporta muchísimo, pero, sí siento que es más importante la práctica. (Dcnete\_en\_Formación2\_BENM\_27-03-2019).

Ehmm, sí, bueno... parcialmente ¿no?, porque la teoría nos da los elementos, los fundamentos, las lecturas te dicen qué estrategias, qué es una planeación, este, cómo hacerle, pero cuando nosotros lo llevamos a la práctica es un cambio totalmente diferente, o sea, lo hacemos porque la teoría no lo enseña, pero al momento de prácticas surge un sin fin de cosas y problemas que, o sea, debemos de buscar la manera de resolverlos, o sea, por eso digo, parcialmente porque no todo es tan fácil y tan bonito como lo pinta la teoría. (Dcnete\_en\_Formación3\_BENM\_27-03-2019).

Pues... diría que... <pausa prolongada> ammm... pues que algunas veces, porque por ejemplo, para tener las bases psicológicas aquí nos enseñan a los autores, Piaget, Vygotsky y ya con eso vamos sabiendo empezar, voy a ser como constructivista o... conductista, entonces, pues sí siento que es importante también la teoría pero siento que es mejor la

práctica, porque es a lo que nos vamos a enfrentar a la vida real ¿no?, pero pues... como que en cierta forma influye un poquito la teoría (Dcnete\_en\_Formación5\_BENM\_27-03-2019).

Pues yo pienso que más o menos... es como yo lo he entendido, o sea, no vas a practicar sin tener un sustento teórico, aunque también puede ser algo espontáneo la práctica, pero sí tenías que haber tenido todo un sustento para poder decir: “yo estoy aplicando esto, con este teórico, por esta razón”, así como que tienes que darle un peso importante a lo que tú estás practicando, a lo que tú estás enseñando (Dcnete\_en\_Formación6\_BENM\_27-03-2019).

De lo anterior podemos dilucidar tres perspectivas en que los docentes en formación asumen su proceso de adquisición o construcción de saberes propios para el ejercicio de su hacer en el aula en relación con el vínculo teoría – práctica, en la cual se deja entrever intrínsecamente el trabajo del formador docente. Es así que, los docentes en formación asumen procesos de subjetivación formativa supeditados a los quehaceres propios de la dinámica institucional que impera en la BENM; es decir, se perfilan suposiciones sobre el peso que se le da a la práctica o a la teoría para la propia práctica, la relación entre sí y con el medio donde se genera el vínculo (BENM – Escuelas primarias).

De modo que, los posicionamientos que asumen los docentes en formación al escuchar decir: “es lo que yo entiendo”, “es más importante la práctica”, “es como una unión entre teoría – práctica”, “es darle un peso a lo que tú estás practicando”, a lo que estás enseñando”, “siento que es mejor la práctica”, es consecución de una: acción, proceso y resultado de sí y para sí como constructo formativo, con base en su carácter experiencial frente al objeto de conocimiento sobre su propia práctica. Al respecto comenta Pérez (1992) que, la imbricación entre teoría y práctica, es factor determinante para llevar a un estado de comprensión sobre las problemáticas que el docente enfrenta en el desarrollo de su práctica, por lo que en el hacer debe existir una reflexión entre la teoría y la práctica, como elementos indisolubles que anteceden a un ejercicio de constante reflexión sobre la propia práctica: “no sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en conversación abierta con la situación práctica” (p. 419)

Por lo anterior, hasta este momento de la investigación (sin abordar todavía lo que respecta a la con/formación de una didáctica), se comienza a vislumbrar que, en el proceso de formación docente los docentes en formación asumen una postura frente a *trabajo* como espacio de intervención pedagógica para el cual son formados (Arnaut, 2008) y la *educación* como un acto de

conformación de saberes a través del encuentro con los otros y la retroalimentación de la experiencia desde el otro en espacios propios del hacer pedagógico (Larrosa, 2006).

Así las dos posturas puede entenderse el proceso de formación docente en dos dimensiones: a) como adquisición de saberes para el ejercicio la práctica docente en condiciones reales de trabajo y b) como reflexión teórica de los saberes para la práctica docente (Vezub, 2007); con ello, si bien es cierto, están presentes elementos circundantes, considero preceden por dos condiciones del proceso formativo docente:

1) Por las condiciones existentes en la BENM en las que son formados, aquí determinados por una cultura académica – institucional propias de los grupos de poder entre formadores docentes. Como breviario es fundamental decir que: en esta investigación solo se retoma este punto para efectos de contextualización del problema más no como un elemento determinante del desarrollo de la misma, solo como elemento circundante del objeto.

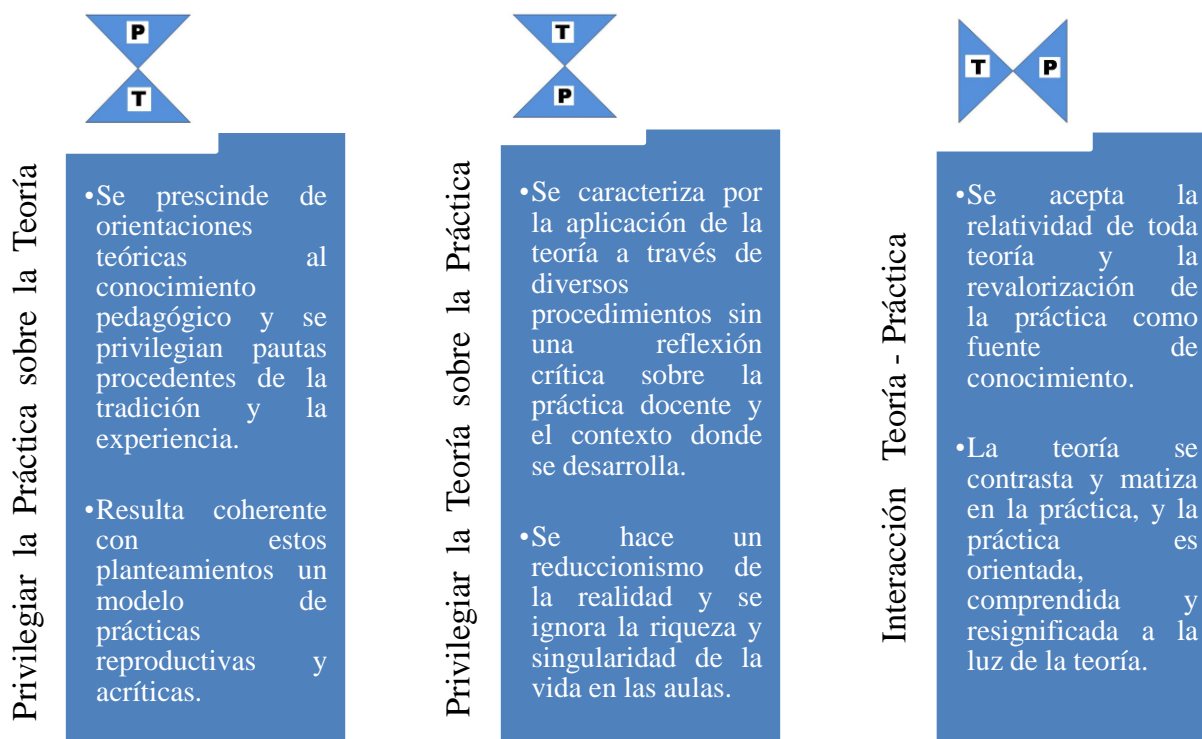
2) Por las condiciones contextuales en que se presenta la práctica, aquí se circunscriben: los procesos de acompañamiento de los formadores docentes hacia los docentes en formación (conducción, orientación y retroalimentación), así como el contexto áulico y de la disposición del docente titular del grupo donde el docente en formación desempeña su práctica. Como ápice es importante mencionar que: este punto se abona con más profundidad a lo largo de la investigación, desde la contextualización del problema y consecuentemente en el trabajo de campo para su análisis.

Considero de suma relevancia abordar con detenimiento estas primeras impresiones al respecto, pero como acotación reflexiva para el punto uno puedo abonar que: la existencia de grupos de poder entre formadores docentes pareciere ser son quienes dictan la agenda educativa de los docentes en formación, a pesar del plan de estudios imperante, dista mucho de su experiencia frente a lo cotidiano y coloca a estos últimos frente a lo que yo me atrevería a nombrar una: *aporía practicum*. Es decir, nos encontramos hacia el desarrollo de una práctica reflexiva que a su vez no es posible resolver en su justa medida, por estar permeada de contradicciones en el proceso formativo docente, derivadas de las dinámicas de tensión y resistencia instituidas contradiciendo el principio de formación reflexiva a través de la práctica permeada de subjetivaciones, que más bien se sublima a lo que el formador quiere escuchar y observar y no a lo que docente en formación precisa conocer o clarificar como lo es su propia construcción didáctica.



Me es menester mencionar que esto es tan solo una proximidad, no se entienda como una definitividad o aseveración absoluta, para ello en el capítulo siguiente se abordarán elementos nos permitan abonar o desmitificar ésta, desde la observación de la práctica de los docentes en formación como parte de su proceso. Ahora bien toda vez realizada esta acotación reflexiva y al retomar lo derivado de los testimonios compartidos de los docentes en formación, podemos distinguir tres perspectivas en la ejecución de la formación docente y su relación entre teoría – práctica, las cuales tienen una implicación de supra-subordinación o de correlación, para tales efectos de ampliar una comprensión más amplia (Ver Figura 12).

**Figura 12. RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE**



Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, es imprescindible la existencia de la relación entre Teoría – Práctica en la formación docente, ya que, según Vezub (2007) permite establecer un medio para la construcción de la relación: saber/es – trabajo en el campo propio del quehacer educativo, en este caso, lo concerniente al trabajo docente. Lo anterior implica, entre otras cosas, la conformación de métodos y técnicas propios para la enseñanza, los cuales fueron aprendidos mediante el *practicum*

previo durante su formación para el ejercicio profesional (Zabalza, 1998); aquí la didáctica es donde recobra mayor importancia, dado que, desde este enfoque, son en las jornadas de practica donde los docentes en formación construyen y se apropian de los saberes propios para el desempeño profesional en el campo de trabajo educativo destinado a su hacer para lo que ha sido formado.

Nuevamente, para efectos de comprensión de lo anterior, me permitiré traer testimonios de los actores estrella de esta investigación, me refiero, desde luego, a los docentes en formación actualmente en seguimiento formados en el plan 2012 y hacer un trazo entre el problema y el objeto; al preguntarles a éstos a partir de su experiencia en las aulas: ¿Cómo los formadores retroalimentan sus jornadas de práctica cuando regresan a la BENM?, cuya finalidad es mirar en qué medida aporta esta retroalimentación a su proceso formativo para reflexión sobre la práctica en la imbricación (educación – trabajo), esto fue lo que me comentaron:

En este caso pues retomamos las notas de campo, las notas personales y el diario del profesor, por ejemplo... se comenta por escuela cuáles fueron nuestras experiencias buenas y las malas y cómo tratarías de resolverlo, es lo que hacemos aquí <refiriéndose a la BENM>. Pero también, por ejemplo... a parte entre nosotros empezamos a decir: “¡no! pues qué crees, fíjate que me surgió esta situación” y entonces como que nos vamos apoyando entre nosotros, para decir: “no, pues puedes hacer esto o puedes mejorar en esto o hubieras hecho esto” y así. (Dcnte\_en\_Formación1\_BENM\_27-03-2019).

Primero tenemos el círculo reflexivo de Smith, en el cual plasmamos primero la reflexión, todo lo que sucedió <en la práctica>, incidentes críticos, posteriormente tenemos las preguntas problematizadoras en donde decimos “por qué sucedió, cómo sucedió”, después de eso damos una respuesta con un sustento teórico, buscamos algún autor que nos pueda ayudar a dar respuesta a por qué sucedió ese problema o esa situación y por último tenemos la pregunta: “¿cómo mejorar esa parte problemática <presentada durante la práctica>? teniendo el sustento teórico de algún autor. Entonces, ya con eso, realizamos una retroalimentación en grupo con la maestra de prácticas o entre propios compañeros, porque es también importante conocer cómo ellos manejan alguna situación que tú no sabes cómo manejarla y que ellos ya lo han pasado y te dan como un consejo. (Dcnte\_en\_Formación2\_BENM\_27-03-2019).

Mmm... la profesora de práctica nos pide llevar un diario del profesor, que nos sirve para reflexionar acerca de nuestra práctica, qué hiciste bien, qué hiciste mal, qué puedo cambiar más que nada ¿no?, qué puedes mejorar, llevamos un este... cuaderno rotativo, que es donde plasmamos las actividades que los niños hacen, un diario grupal, que igual leemos: “¿cómo el niño se sintió?, si la actividad ¿le agradó?,” entonces eso también nos ayuda a nuestra formación. Hacemos un análisis de la práctica, debatimos en el salón de clases para reforzar algo de lo que vivimos. (Dcnte\_en\_Formación3\_BENM\_27-03-2019).

Ah... pues... tenemos que ir haciendo diariamente... emmm... pues... un diario donde vamos escribiendo cómo nos fue en el día, qué es lo que pasa, algo que haya sucedido ¿no?

lo vemos en clase, pero también entre compañeros ya nos compartimos así como decir: “tal vez mi clase no salió como yo esperaba o tuve que usar otra estrategia porque nada más no ¿y tú como lo hiciste?”, entonces con eso vamos como reflexionando para ver los cambios que podemos hacer y mejorar, entonces para la siguiente práctica ya no caes en el mismo error o en las mismas fallas, y ya tener más este... más alternativas para realizar tu práctica. (Dente\_en\_Formación4\_BENM\_27-03-2019).

Al retomar los testimonios de los docentes en formación surge como una constante dos situaciones al respecto de la retroalimentación de la práctica la cual, tiene su correlación con la cultura académica e institucional de la propia BENM y que anteceden a aquello que es experimentado por el sujeto de la formación, en donde convergen sus incertidumbres y condiciones propias del hacer.

En este sentido, considero que la principal trascendencia radica en *la construcción de modos de producción del saber* a través de un medio no formal donde tiene lugar el encuentro con los otros en acontecimiento de suma reflexividad (Gimeno, 2007; Larrosa, 2006).

Por tanto, hasta este momento de la investigación puedo decir que: dichos modos de producción del saber existentes en el proceso de retroalimentación de la práctica en relación con la teoría son dos: Por un lado encontramos a) *Los círculos de reflexión* y por el otro: b) *Las charlas informales entre compañeros*; a continuación desarrollo cada una de ellas a fin de tener un panorama más preciso sobre dichos procesos formativos que conducen a la construcción de retroalimentación sobre la práctica.

En primer momento tenemos lo que he identificado como:

- a) *Los círculos de reflexión*: Estas son actividades académicas organizadas en la BENM, después del periodo de práctica en que los docentes en formación regresan de las escuelas primarias a las aulas de la BENM. Aquí los formadores docentes que fungieron como “maestros de práctica”; es decir, quienes acompañan a los docente en formación durante las jornadas, les solicita a éstos recurran a sus diarios del profesor (instrumento que retoma notas y relatos personales que dan cuenta de la experiencia de su práctica en el aula), así como un anecdotario grupal (instrumento que retoma la vivencia de la clase frente a lo que experimentaron los niños). La finalidad de esta actividad es abrir un espacio formal que permita el intercambio de experiencias derivadas de la práctica de los docentes en formación y la interlocución del formador

docente en acompañamiento, lo que supone compartir en plenaria y dar cuenta de las experiencias y problemáticas enfrentadas en las aulas durante el desarrollo de su jornada de práctica a fin de derivar de lo anterior un producto de aprendizaje (trabajo escrito de carácter reflexivo con fundamentación teórica) con miras hacia la resolución en un futuro de las problemáticas presentadas.

En este sentido, comenta Pérez (1992) que el reconocimiento de los alcances y limitaciones existentes de la práctica, así como las situaciones y problemáticas a las que se enfrentan a los docentes deben ser sometidos a riguroso proceso de reflexión y más aún, agregaría que, al ser docentes en formación quienes manifiestan desde su experiencia y proceso que enfrentan dichas situaciones es inevitable no llevar a cabo un ejercicio reflexivo con base en el acompañamiento que brinda el formador docente.

Así mismo, cabe decir que dentro de los procesos educativos formales inscritos como parte de un constructo cultural, las condiciones en las que se generen tanto los medios de apropiación teórica como práctica dependerán intrínsecamente de las acciones de mediación de quienes están a cargo de brindar el acompañamiento durante el tiempo en que duren formalmente sus estudios de formación profesional (Gimeno, 2007; Vezub, 2007), en esa misma línea se comenta lo siguiente:

Por lo tanto, se identifican dos figuras clave en este proceso, el profesor de la Escuela Normal (asesor) y el profesor de la escuela primaria (tutor) frente a grupo, lo que apunta a una problemática mayor por la falta de articulación entre la escuela primaria como laboratorio de experimentación didáctica y la planeación y organización del trabajo que desarrollará el estudiante de la Escuela Normal. (Ducoing, 2013, p. 214).

Ante ello, atinadamente puedo decir que, si bien es cierto, el proceso de acompañamiento por parte de los formadores docentes se encuentra centrado propiamente en identificar errores en el desarrollo de la práctica y que pueda ser sometido a reflexión teórica, considero no es tema de discusión realmente frente a lo que externalizan los docentes en formación.

Pues éstos manifiestan que, si bien es cierto existen dificultades que se les presentan durante las jornadas de práctica éstos solucionan muchas veces de manera espontánea donde nuevamente la desvinculación entre el proceso de acompañamiento del formador docente y la correlación (teoría – práctica) queda como precedente primordial que enmarcará nuestra discusión

más adelante sobre la imbricación de la construcción de una didáctica por parte de los docentes en formación.

Y finalmente tenemos lo que he nombrado:

b) *Las charlas informales entre compañeros*: Este es un espacio de diálogo a través del encuentro y reconocimiento de las experiencias del otro, aquí los docentes en formación conversan y se retroalimentan entre sí, no existe una mediación del formador docente dado que tiene lugar en la espontaneidad; así mismo, se vislumbra como un espacio constructivo para la reflexividad, dado que los acontecimientos de la práctica son recíprocos entre los docentes en formación (son similares a los que entre ellos han vivido, solo que en condiciones, causales y momentos diferentes, pero semejantes entre sí), de allí que, al compartir sus experiencias de manera informal sin mediación de un formador docente resulte enriquecedor entre ellos, puesto que esas problemáticas que entre ellos comparten y de las cuales han enfrentado durante sus jornadas de práctica conduce también, a generar posibles alternativas de solución mediante un proceso formativo reflexivo para la construcción de saberes para la transformación.

En este aspecto es fundamental hacer referencia a lo que expresa Larrosa (2006) al respecto de que: la *experiencia* no es solamente una palabra que haga referencia a los sucesos, sino que encierra en su contenido todo una carga de significados que a ésta le preceden al tener lugar en contextos y situaciones que conllevan a un uso teórico, práctico y reflexivo de la misma; lo derivado de la experiencia no es casualidad, más bien causalidad que se construye con el otro mediante un proceso de encuentro mediante un principio de alteridad.

Es decir, las problemáticas a las que se enfrentan los docentes en formación durante su práctica son externas a ellos, pero a su vez ellos se dejan sorprender por las de sus compañeros, al momento de que, entre ellos se comparten y dialogan sobre los sucesos, pues refiere a situaciones similares a las que viven en su práctica, externa así: modos de ser, pensar, sentir y actuar frente a problemáticas similares, aunque en distintas circunstancias.

Lo anterior marca la diferencia entre cada una de las experiencias las cuales comparten en ese encuentro socializador donde el trívium: lenguaje – educación – trabajo son vehículos entre la

experiencia y la con/formación del saber en un proceso de reflexividad constante (Larrosa, 2006; Imbert, 2000), además de que la reflexión sobre la práctica implica un constante devenir del cuestionamiento que refiere a formas de actuación e intervención ante las circunstancias del hacer docente (Schön, 1992), al respecto se comenta que:

Si lo denomino "principio de reflexividad" es porque ese *me* dé "lo que *me* pasa" es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mi mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena. (Larrosa, 2006, p. 90).

En este tenor, los docentes en formación refieren en sus testimonios que entre compañeros se comparten experiencias fuera de clases; es decir, un proceso informal pero que resulta significativo para ellos dado que entre ellos expresan: "*es importante conocer cómo ellos < los compañeros > manejan alguna situación que tú no sabes cómo manejarla y que ellos ya lo han pasado y te dan como un consejo*", "*¡fíjate que me surgió esta situación*" y *entonces como que nos vamos apoyando entre nosotros*", "*no, pues puedes hacer esto o puedes mejorar en esto o hubieras hecho esto*".

En estricto sentido hablamos de un proceso de reflexividad experiencial informal sobre la práctica, el cual, si bien es cierto no puedo aseverar hasta este momento que construye saberes propios para la didáctica, sí puedo decir que es un espacio vital para el encuentro y el reconocimiento de las experiencias de los otros, (en este caso entre docentes en formación) mismas que sirven como antesala para la revalorización de las jornadas de práctica no solo como un eje formativo más del currículum vivido, sino como eje articulador del principio experiencial del docente en formación para su propio hacer constructivo del saber didáctico y pedagógico.

Para promover un cierre a este apartado es preciso comentar que, el *prácticum* como principio articulador de formación docente es un elemento indisoluble entre la relación Teoría – práctica para la construcciones de saberes para el ejercicio del trabajo (Sosa, 2010), en este caso, es un antesala fundamental que prepara para el quehacer docente y con ello desarrollo de los saberes de intervención (traducidos en competencias) los cuales den respuesta a las problemáticas

que enfrentará el docente en formación en condiciones reales de trabajo (Vezub, 2007; Ducoing, 2013), de lo que considero hasta este momento deriva en un proceso discontinuo de reflexión y reflexividad, para hacer frente a las necesidades propias de la práctica, de la sociedad del conocimiento que demanda nuevas formas de aprender y de enseñar (Tedesco, 1995) y de las dinámicas institucionales, en esta misma línea se comenta que:

La participación activa del estudiante en las tareas cotidianas que realiza en el salón de clase serán el referente para la reflexión, el análisis y la mejora de su práctica. Los procesos reflexivos y de crítica, así como su capacidad de argumentación, se convertirán en el referente para diseñar y aplicar propuestas cuyo fin será transformar su docencia y generar explicaciones fundamentadas del quehacer profesional que desarrolla con sus alumnos. (SEP, 2012<sup>a</sup>, p. 3)

Sin embargo, a pesar de lo anterior, considero existe todavía un sesgo muy grande entre el deber ser y lo que es, entre teoría y práctica, entre la relación trabajo y educación y más atinadamente entre: formación docente y condiciones reales existentes *de y para* la práctica (poniendo énfasis en el vacío que refiere a la conformación de una didáctica), de tal modo que, en los siguientes apartados se abordará con mayor profundidad el mismo; no sin antes es necesario apreciable lector, guiarle en este constructo donde las voces del presente ayudan a comprender el pasado y los sucesos del pasado coadyuvan a comprender la experiencia del actual presente y sobre todo, lo que refiere a comprender y analizar la situación actual de la formación docente.

## **Conclusiones**

Finalmente el capítulo aporta elementos analíticos y de recorrido socio – político de los planes de Formación Docente de la Educación Normal en México y sus grandes desafíos para comprender el actual presente que, si bien es cierto, que las reformas curriculares han tenido una intencionalidad de dar respuesta en un momento histórico, actualmente el orden mundial impacta en las reformas de tercera generación donde son estandarte las llamadas “competencias docentes”, sin embargo hasta este momento es posible advertir que las reformas de la eficiencia, eficacia y efectividad, han resultado una limitante para el encuentro pedagógico en esencia, donde el otro o los otros se han visto soslayados e invisibilizados al margen de aspectos técnicos e instrumentales.

Este recorrido por las reformas permitió realizar la construcción de un panorama ampliamente comprensivo para abrir la puerta a la antesala de la interpretación de la vida formativa docente en el actual presente, y como el actor de la educación es sujeto de su propia

historicidad que le antecede al modelo formativo en el cual está circunscrito, falta con ver que, al corte de esta investigación en las reformas de tercera generación a la Educación Normal se ha dado: el plan 2012 de Licenciatura en Educación Primaria, y ni tarde ni perezoso bajo el lema de “educación de calidad” posteriormente en el año 2016 tal como panacea de la debilitada Reforma Educativa “Laboral y Punitiva” incentivada por el gobierno federal en ese turno surge: el Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

Más tarde se traerá sus adecuaciones mediante el Marco de Aprendizajes Claves, en el año 2018 con la entrada del llamado gobierno de la transformación bajo el lema de “educación de excelencia” surge el modelo curricular de la Nueva Escuela Mexicana, que de “nueva y de mexicana” con fuertes discusiones en materia de política educativa; pero tal como su predecesor y rival federal en el 2016 que promovió una “reforma”, ahora para legitimar el saber y el poder en el pleno 2022 se promulga para el ciclo 2022 – 2023 el “pilotaje” de un plan de estudios cuestionablemente dudoso para el modelo de educación básica, muy conveniente para dar entrada a una nueva secretaria de educación “de bomberazo” para atender lo que la anterior no pudo encubrir, pero con vías a promoverse “de nuevo como en 2017” pero con la ahora legitimación para una candidatura a la gubernatura del Estado de México.

Y si nos preguntamos dónde ha quedado la continuidad de la evaluación curricular nos daremos cuenta que eso no aplica en nuestro país, al menos para educación básica, y no solamente ello, sino que ante las modificaciones los Planes de Formación Docente al menos en la BENM quedaron en el aire, puesto que el Plan 2018 de Formación Docente no se implementó como tal, por lo que los docentes en formación enfrentaron esa desvinculación en la práctica, además de que seguían siendo formados con el plan 2012 de formación docente y en las escuelas trabajaban con el plan 2011 “acuerdo 569” y una mezcla del 2016 “nuevo modelo educativo” y 2018 “nueva escuela mexicana”. El ahora plan 2022 tampoco tendrá seguimiento “real” para el *practicum* o la *investigación*, solo una reproducción desarticulada de aquello que ya está, cambian los nombres y conceptos, pero la historicidad no escapa a la crítica reflexiva educativa.



## **CAPÍTULO 4: EL MÉTODO NARRATIVO: DESDE SU POSICIONAMIENTO A SU CONSTRUCCIÓN**

### **4.1 Planteamientos de la Narrativa y su comprensión**

Este capítulo tiene como finalidad dar algunas precisiones acerca del método narrativo y cómo se fue construyendo a la par de la investigación, es por ello que, en ciertos momentos de éste en particular me alejaré un poco del formalismo de la escritura académica para dejar que la narrativa hable por sí misma al abordar mi experiencia en torno al constructo de la presente investigación; pues es dar cuenta de mi vivencia formativa, mi relato y testimonio que “la narrativa” exige en este proceso y de cómo me fui construyendo así mismo como investigador en este trayecto, desde luego, sin perder el carácter y rigurosidad científica que la presente exige.

Considero que la investigación narrativa es una propuesta de investigación metodológica que permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través de la perspectiva de sus actores, cuyos testimonios escritos u orales se retoman como parte de su experiencia con el fin de tener una visión personal de los procesos educativos, recuperando así la voz este caso de los docentes en formación, y trasciende más allá de una metodología, sino como una forma de vida, pues el investigador también da cuenta de su propia narración en el proceso de investigación.

En la investigación cualitativa, el enfoque narrativo, como mencionan en sus trabajos Bolívar & Domingo (2006), tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de construcción y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que, la investigación narrativa considero como un espacio de encuentro e intersección entre campos de conocimiento, que relaciona diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología narrativa y la psicología.

A inicios del nuevo milenio la narrativa ha adquirido cierta preponderancia en el ámbito educativo, puesto que se ha sido utilizado en las historias de vida y biografías de los profesores. Como la investigación biográfico-narrativa es de corte “hermenéutico”, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos, experienciales y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran

(Bolívar, et al. 2001). En este tenor tratando de sustentar la idea del por qué la pertinencia del método al hablar de la experiencia de los actores de la formación docente, en donde se enmarcan significados que son interpretados a la luz de la narrativa y es la voz de la vivencia de sus actores.

Inicio dando cuenta acerca del método, pues este es el anclaje donde se fundamenta la investigación, y considero ineludiblemente necesario que al hablar de “experiencia” la narrativa juega un papel nodal, no solo como un método, sino como forma de vida, en donde a cada paso me ciono con la narrativa y me transformo en ella como investigador. Antes de abordar la relación que existe entre la narrativa y la investigación educativa, me es muy necesario realizar un recorrido epistémico acerca de ésta, por ello, profundizo en aspectos que considero ineludibles para sustentar y fundamentar el por qué del método.

Narrar, para muchos que no aceptan este método como válido para la investigación en educación pareciere ser reducida a simplemente a “contar lo que le sucede al otro y quedarse solamente con una comprensión del hecho”, pero no lo es así. Narrar, por el contrario implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al *re/nombrar* y *re/crear* una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos.

Domingo (2013) coincide en plantear cómo el propio relato retoma los relatos que otros han hecho en un marco de significados y prácticas, y cómo el narrador construye su relato acudiendo a los recursos narrativos que le han proporcionado en su cultura. Así pues como afirma Ricoeur (2006) “si, en efecto, la acción puede ser narrada es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente” (p.18). Además, la narrativa propia, convoca sin duda, las voces de otros y otras, lo que implica que, no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad.

Cabe anotar que la narración se funda como fenómeno humano en el que se expresan la pluralidad, la diversidad y la heterogeneidad, aspectos que reconocen múltiples autores (Knowles, 2004; Connelly & Clandinin, 1995; Pujadas, 2002) y que enriquecen la idea de un conocimiento y saber/*es* que se construyen en tensión/*es*, en contradicción/*es*, en una suerte de caleidoscopio sobre distintas vivencias que pueden ser leídas desde ópticas diferentes.

Esto deconstruye el ideal de “Verdad”, para dar paso a la idea de “verdades” que se entretejen en el hecho mismo de narrar y en la construcción del propio relato. El estudio de las narraciones se constituye como método de investigación (Connelly & Clandinin, 1995) como una forma de acceder al conocimiento (Domínguez & Herrera, 2011) entendiendo de antemano que, al ser uno de los métodos propios de las ciencias sociales, en contraposición al enfoque positivo, no tiene la pretensión de establecer reglas generales, leyes universales ni constantes trans/históricas, sino que busca: Proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros” (p. 32).

#### **4.1.1 Precisiones sobre la construcción social del conocimiento.**

Las características de la investigación narrativa bien coinciden con los lineamientos de la hermenéutica pensada desde su fundamentación epistemológica. Según Ángel y Herrera (2011), la hermenéutica se pregunta por la posibilidad de una aproximación a lo social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos, no con el propósito de explicar el objeto ni descubrir leyes universales, sino con la intencionalidad de comprender el objeto y así mismo el valor del conocimiento que proporciona.

Así, se renuncia a la pretensión de generalidad y al interés explicativo, pero se gana en profundidad y se prioriza el interés comprensivo. Planteamiento que coincide con las ideas de González (2006, p.24) cuando afirma que la investigación: No se relaciona con su correspondencia lineal e inmediata con lo “real”, sino con su capacidad para generar campos de inteligibilidad que permiten nuevas zonas de acción sobre la realidad, así como nuevos caminos de tránsito dentro de ella a través de nuestras representaciones teóricas.

En este sentido, en la investigación narrativa el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación” (Bolívar, 2006). Por ello este tipo de investigación se adscribe a una perspectiva interpretativa de la complejidad que recogen las narraciones que las personas hacen de sus vidas y sus relaciones. Desde esta perspectiva se entiende la realidad como un proceso de construcción

social, por tanto, la aproximación a los “objetos” no se da de manera directa, sino mediada por los “sujetos” en relación. Y la mirada se pone entonces allí, en lo que los sujetos piensan (consciente o inconscientemente), sienten (ya sea que lo expresen directamente o no) y hacen (o quizá omitan).

Al respecto sostiene Domingo (2013) que: “el tema es cómo comprender la vivencia, para comprenderla se tiene que poner a jugar las propias vivencias, si trata de sentir cómo el otro sintió, revivir lo vivido. Lo humano conoce lo humano” (p. 8).

Por ello la relación sujeto investigador – sujeto investigado es tan importante para este enfoque, pues no sólo no cree que sea posible una postura neutral, sino que vindica la idea de que lo que ocurre en ese vínculo intersubjetivo entre investigador –investigado (de manera bidireccional, enigmática y compleja), es también objeto mismo de investigación, es una rica fuente de conocimiento; pues se narra para otro que escucha y/o mira, el relato emerge de una voz singular para un oído particular, no se narra en el vacío ni sin intencionalidad alguna.

La narración no es sólo una reconstrucción de los hechos y las vivencias, sino una producción que crea un sentido de lo que es verdad (Campos, Biot, Armenia, Centellas & Antelo, 2011). Verdad que como ya se ha dicho, es mejor nombrarla como “verdades”, dado su carácter polisémico y transformador, que legitima distintas maneras de configurar la realidad y de relacionarse con ella, de acuerdo con un momento histórico y un contexto sociocultural.

Siguiendo la huella de Deleuze (1999), sostiene que: “no puede existir un solo punto de vista ya que la vida está hecha de relaciones y fuerzas” (p.18); de esta manera la realidad es una construcción social y por ello no hay una sola forma de ver ni habitar el mundo. Además, al no totalizar ni referirse a la certeza sino a la posibilidad, la ciencia es entonces una construcción narrativa, con múltiples matices y aristas, que devela tensiones, acuerdos y desacuerdos, que evidencia su carácter procesual, en devenir, su posibilidad transformadora y su invitación a la duda y reflexión, más que a la certeza y la afirmación.

Esta idea de los diversos puntos de vista supone, como ya se ha dicho, reconocer siempre al investigador como un sujeto que se implica, razón por la cual no es objetivo en la investigación, no es un observador externo y neutral sino que su propia voz se encuentra con las voces de los participantes (Domingo, 2013), y por ello el conocimiento surge mediado por el lenguaje a través de los significados que circulan en la conversación.

En palabras de Goodson (2003) manifiesta que: “el observador nunca es ajeno al objeto que estudia, ni este es independiente de aquel, toda observación se funda en una interacción entre sujetos: es una creación intersubjetiva” (p.51).

Hasta este punto es preciso recapitular lo expuesto y afirmar que las narrativas están mediatizadas simbólicamente y permiten organizar los sucesos heterogéneos en un todo inteligible (Ricoeur, 2006), posibilitan la inclusión de pluralidades y se caracterizan por conectar el presente, el pasado y el futuro, facultan el surgimiento de diferentes voces en un mismo relato, por lo tanto representan la realidad social como texto (Atkinson & Coffey, 2003) y, por consiguiente, coinciden con los lineamientos fundamentales de la hermenéutica como una alternativa para la comprensión de lo social y, de allí, la interpretación de narrativas.

La metodología de la investigación narrativa se inscribe como una metodología del diálogo (Atkinson & Coffey, 2003), en la que las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, que el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje.

No se configura como un proceso lineal pues es necesaria la realimentación constante entre los pasos que la componen y de esta forma se hace necesaria la comunicación permanente entre el investigador y los participantes para aproximarse a la comprensión de sentidos y significados.

#### **4.1.2 La mal llamada “recolección de datos”: Constructo epistémico de información:**

Para quienes hemos decidido por hacer narrativa, se insiste y se advierte que se denomina *construcción* y no recolección, no recolectamos datos, no estamos haciendo cosecha de relatos, pues como plantea Ricour (2006): “al entender la verdad como construcción, como actuación y como performance, se asume la conversación como forma de llegar a compromisos y trascender los desacuerdos” (p.41).

Se considera así que el dato no está configurado por fuera de la relación entre investigador y participante, ni está construido antes de la conversación entre éstos. Por ello se propone la construcción de datos por medio de diversas técnicas que se pueden complementar entre sí en

distintos momentos de la investigación y que deben ser elegidas de acuerdo con el tema y los objetivos en particular. Dentro de éstas se encuentran técnicas orales, escritas o interactivas tales como autobiografías, entrevistas, notas de diario, cartas, narrativas discontinuas, fotografías, videos, talleres, conversaciones informales, sociograma, juicio, etc. (Connelly & Clandinin, 1995; Suárez, 2005).

Esta pluralidad de técnicas provocadoras de las narrativas, no sólo retoma las distintas propuestas de la investigación social cualitativa, sino que además, convocan herramientas de múltiples disciplinas sociales y educativas, y además, abren la puerta a la potencia creadora de quien investiga, pues no necesariamente hay que circunscribirse a unos instrumentos prediseñados, sino que pueden diseñarse nuevas propuestas.

De la misma manera en que las técnicas se complementan en la construcción de datos, para el análisis, cada momento y cada paso deben estar en constante diálogo. Esto se observa en rutas metodológicas como la propuesta por Domingo (2013) que parte del registro de codificación en el que la información construida se transcribe y se le asignan códigos de identificación que sean pertinentes y útiles

Luego en el nivel textual, se realiza la pre-concepción de la trama narrativa y es allí donde toman importancia los hechos (¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?), las temporalidades (¿cuándo?) y las espacialidades (¿dónde?), dado que, como señala Bolivar & Porta (2010), brindan información sobre los acontecimientos, las acciones y las experiencias, lo que posibilita procesos de significación acerca de la manera cómo la narración de los acontecimientos refleja la creación de realidades. Sin duda, el tiempo y el espacio son aspectos que atraviesan el método de la investigación narrativa, ya reconocidos y desarrollados por diversos autores (Connelly & Clandinin, 1995; Denzin citado por Atkinson, & Coffey, 2003; Quintero, 2011; Ricoeur, 2002, 2006).

Este reconocimiento de las temporalidades y los contextos como elementos estructurantes del relato, que hacen que éste cobre distintos matices, implica un desafío a quien investiga con este método. Posteriormente se analiza el nivel contextual, en este momento toman importancia las fuerzas narrativas, es decir, lo que los participantes refieren que “el lenguaje hace” y a “lo que se hace con lo que se dice”. Incluyendo a los otros como parte del mundo individual y emitiendo reflexiones morales, políticas y estéticas que permiten comprender qué se ha hecho y por qué se ha

hecho. Esto da cuenta de elementos muy interesantes que permiten al narrador sorprenderse a sí mismo por lo que narra: seducirse, reafirmarse, desmentirse, interrogarse, etc.

Lo anterior puede concebirse según Bolívar (2006) al sostener que las historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos. Según Quintero (2011) las fuerzas narrativas son compromisorias, metafóricas y simbólicas, tienen una dimensión moral que puede ser categorizada por medio de tipologías de los acontecimientos, y además pueden ser analizadas en relación con los juicios, las imputaciones y las potencialidades.

Los atributos relacionados con las imputaciones se relacionan con las razones, las responsabilidades, los grados de aprobación o desaprobación y los motivos personales para actuar de determinada manera. Pues, “la estructuración de la experiencia puede analizarse en cuanto a los significados y motivos” (Atkinson & Coffey, 2003, p.67).

Y los relativos a las potencialidades se refieren a las capacidades de los participantes, a lo que saben y lo que pueden hacer, esto incluye su espontaneidad para llevar a cabo acciones. Esta particular relación del narrador consigo mismo, en tanto protagonista y espectador, es un desafío adicional para quien investiga, en tanto le implica analizar múltiples elementos no verbales, no previstos y no necesariamente estructurados. Finalmente, en el nivel meta-textual, se realiza una reconfiguración de la trama narrativa, incluyendo las interpretaciones realizadas en los momentos anteriores y el diálogo con referentes teóricos y con las voces de otros participantes o investigadores, formando un relato de la vida social (Atkinson & Coffey, 2003), una narrativa polifónica que incluye normas, creencias, ideologías, etcétera.

Este nivel permite una lectura más macro, que da cuenta de elementos socioculturales configurados en un momento histórico particular, con unas coyunturas políticas, económicas y sociales, que evidencian que aunque alguien narre de manera individual, su relato se ha configurado en lo colectivo, en un mundo compartido y que esos sentidos, significados, vivencias, imágenes y palabras no sólo le pertenecen a él o a ella, sino al nosotros.

De allí que el investigador asuma el rol de narrador y es por ello que en ciertos momentos de la investigación pareciere ser que la participación (en mi caso como investigador) es activa al problema, me involucro y me incluyo, me reconozco con los otros y permito que el objeto me sorprenda, sin hacer juicios a priori.

#### **4.1.3 Desafíos del método narrativo:**

El principal desafío en la investigación narrativa considero es la apuesta ética y política (Arias, 2015), dado que el papel activo que asume uno como rol de investigador está plagado de vicisitudes, incluye responsabilidad intelectual y posibilita la apertura a nuevas construcciones teóricas que surjan de la investigación así no coincidan con las concepciones teóricas previas.

Pues debido a que el significado se capta en tanto el investigador participa en su producción, se presenta la necesidad de una relación dialógica y surge la “demanda de la construcción de una relación sostenida” (p. 9) para que tanto el investigador como los participantes, puedan acercarse a la comprensión en el proceso de investigación.

Los demás desafíos hacen referencia al proceso, entre éstos, Connelly y Clandinin (1995) mencionan el reto que tiene el investigador para decidir entre los detalles individuales y las generalidades sociales que brindan las narraciones, evitando privilegiar indebidamente al individuo sobre el contexto social y viceversa. Idea con la que concuerdan Atkinson y Coffey (2003), al advertir el riesgo de perjudicar las narrativas en pro de determinada postura teórica, imagería o para dar respuesta a algún objetivo particular de la investigación.

Así, pensando en las limitaciones de la investigación narrativa, Connelly y Clandinin (1995) refieren la posibilidad de la falsificación de información, por la cual el investigador debe mantener la atención y la observación crítica en las narraciones de los participantes y en sus propias posiciones al respecto. Al respecto, Botero, Alvarado & Luna (2009) afirman que: La validez o legitimidad del juicio crítico se caracteriza por: estar abierto a la comunidad como modo de pensar pluralista; tener en cuenta diversos puntos de vista; desplazar el proceso de juicio determinante o con reglas universales que subordinan lo particular en lo universal, a un juicio reflexivo que actúa sin una mediación de normas o estándares viendo en lo particular lo que es válido para más de un caso (p. 167).

Esto implica un investigador auto-reflexivo, que se observe permanentemente, que tome consciencia de sus elementos subjetivos en juego (creencias, prejuicios, sentimientos, estereotipos, emociones, representaciones, etc.) y que de ser necesario, los pueda “triangular” con colegas, quienes desde el mundo académico, le sirvan de filtro e interlocución para darse cuenta del difuso límite entre lo propio y lo del otro, de los cruces de las narrativas y sus implicaciones metodológicas en el proceso investigativo.



Por otra parte, al reflexionar acerca de los alcances de este tipo de investigación, Atkinson y Coffey (2003) rescatan la facilidad que ofrecen las narrativas para abarcar tanto aspectos individuales como sociales y mencionan que el análisis de éstas puede proporcionar una manera crítica de examinar a los actores y los acontecimientos, brindando discursos particulares pero también convenciones y normas socioculturales, y despertando un interés en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva.

Otra posibilidad la evidencia, siguiendo a Ricoeur (2006), cuando hace referencia a la representación que las narrativas hacen de los hechos y al mismo tiempo de las subjetividades teniendo en cuenta las resignificaciones que se han producido a través del tiempo. Lo que expresa así:

Quando contamos nuestra historia de vida, la describimos y representamos de nuevo en nuestra imaginación, de tal manera que los cambios de comportamiento o las adscripciones a una generación determinada quedan resignificados por esa reconfiguración de nuestras acciones inherentes al acto de narrar, la interpretación de las temporalidades sociales debe aceptar las nuevas formas con las que imaginamos que se produjeron el efecto de edad, de generación y de período en nuestras vidas, y no tener en cuenta solo lo que efectivamente ocurrió (p, 44).

En síntesis, la intención de presentar la investigación narrativa como apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos a partir de las voces de los participantes, implica aproximarse a los postulados epistemológicos de la hermenéutica y a la configuración en espiral de una ruta metodológica distinta. Lo que supone un gran desafío en tanto la posición del investigador respecto a la construcción de un nuevo conocimiento con carácter comprensivo y al rigor de su proceso en relación con vigilar los posibles sesgos que se dan al priorizar un dato sobre otro, o al sucumbir ante la tentación de orientarse hacia, por ejemplo, una postura teórica preestablecida.

Asimismo, la investigación narrativa aporta la posibilidad de aproximarse a vivencias sociales desde relatos individuales y también, a la resignificación subjetiva de la realidad a propósito de los cambios de ésta mientras se narra a lo largo del tiempo. Narración y transformación que no son para nada ajenas a la construcción de “La Ciencia”, o mejor, de “las ciencias”, en tanto multiplicidad y devenir del conocimiento.

#### **4.1.4 La narrativa y sus alcances más allá de las ciencias sociales: Estado del Arte sobre el método narrativo en investigación educativa**

Como ya se ha abordado en el apartado anterior, la narrativa tiene más auge en ciencias sociales, sin embargo, ésta se extrapola también a las ciencias de educación, pues la narrativa en educación ofrece alternativas para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organizativas, el currículum y la formación de los profesores (Bolívar, et al. 1997), siendo un lugar de encuentro donde confluyen e interaccionan diversas ciencias sociales y humanas (Pedagogía, Antropología, Psicología Sociología, Historia, etc.) permite acrecentar los conocimientos sobre los que sucede en la educación desde el punto de vista de los sujetos estudiados, haciendo uso de los documentos escritos o hablados, lo cual nos permite mirar lo más íntimo de los procesos educativos.

Por lo que, la investigación narrativa y su multifuncionalidad e interdisciplinariedad en educación posibilita que puedan ser aplicada a diferentes ámbitos (Bolívar et al. 2001, p. 217), como son:

- **Curriculum:** su aplicación es en la enseñanza como narrativa en acción, historias de experiencia y aprendizaje, voz de los alumnos y comunidad, historia oral como materia curricular.
- **Centros educativos:** aquí el enfoque se utiliza para la comprensión cultural y contextual, memoria institucional, identidad colectiva, ciclos de vida y procesos de desarrollo así como para construir y compartir sueños o proyectos.
- **Profesores:** aplicación en las historias de vida y formación, desarrollo profesional de los docentes, ciclos de vida, conocimiento práctico profesional, socialización y aprendizaje adulto.
- **Educación:** en este caso es la historia oral, relato narrativo de la historia. Como ejemplo, se puede hacer historia de vida de una institución educativa, a través de las vivencias de las personas en la institución que trabajaron. También se puede hacer historia de la educación por medio de las autobiografías, recurriendo a memorias, testimonios, recuerdos, autorretratos, los diarios de profesores y alumnos y otros documentos que plasmen momentos históricos.

Es por tal motivo que aquí se abordarán trabajos que, en su mayoría son trascendentales y punto de referencia para la construcción metodológica de la narrativa y son dignos de dar cuenta de ellos; es decir, de documentarlos de manera extensa, pues están relacionados con los diferentes campos de aplicación sobre todo en educación y dan así mismo testimonio de que son resultado de un método con necesidad de ser ampliado y potenciado como pilar del saber pedagógico.

Comienzo con los trabajos realizados por Connelly y Clandinin (1987), en los cuales el curriculum en el aula es el conjunto de las experiencias que viven las personas, con objetos y conocimientos, interactuando entre ellos, por medio de los relatos compartidos, en los cuales los actores manifiestan sus autobiografías.

Otro caso es el trabajo de Goodson (2004) sobre las trayectorias profesionales que están vinculadas a determinadas áreas del currículo y sobre historias de vida de profesores, también “La vida en las aulas” de Jackson Philip (1991) que menciona las historias de vida de los profesores. Con respecto a los centros educativos, la investigación realizada por Domingo y Bolívar (1996) sobre los cambios de los profesores con la Reforma Educativa en España.

En este caso, para construir su Proyecto Educativo Institucional, utilizan el enfoque biográfico – narrativo, el cual les permitió hacer una conexión de la vida escolar de una organización educativa, estableciendo puentes de continuidad del pasado, presente y futuro. Nos dicen que la vida de una institución se construye utilizando las historias profesionales de los docentes, padres de familia y alumnos, debido a que son ellos los que forman la escuela, además de contar con una cultura de desarrollo, la organización educativa tiene su propio ciclo de vida.

Otros estudios de profesores que utilizan este enfoque, son los trabajos que están relacionados con la vida profesional, como los de Blanco (2011) sobre la Carrera del profesor; Huberman (1990), Las fases de la carrera profesional de los docentes; Knowels (2004), Las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. También, están los estudios de trabajos realizados por Rodríguez (1994) sobre el desarrollo del maestro, en los cuales se construyen las biografías profesionales o historias de carrera de los maestros.

Además podemos mencionar las investigaciones de los españoles Fernández (1998), y Belgich (2008), así mismo éstos constituyen un acercamiento con la narrativa y el estudio de la experiencia de los docentes, para el caso puntual de que se construyen. Por lo que estos son ejemplos muy claros de los trabajos que han sido realizados en diferentes países y que dan una

idea clara de la variabilidad de la investigación biográfico-narrativa, para su aplicación en educación.

Debido a que la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico idóneo para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano ya que tiene sus propias líneas y expectativas de desarrollo en los estudios cualitativos (Bolívar y Segovia, 2006). En este sentido, la investigación biográfico-narrativa tiene hoy una identidad propia dentro de la investigación cualitativa que vale la pena considerar, ya que permite representar y componer en un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia los sentimientos, propósitos, deseos, etc., que la investigación formal deja fuera (Bolívar, et al. 2001).

De acuerdo con lo que señala Atkinson (2005), la narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de las experiencias educativas, sin embargo, es uno de más penetrantes e importantes de hacerlo. Por último, se dice que el enfoque narrativo no está exento de peligros y limitaciones, por lo que diversos autores como Connelly y Clandinin (1995), Goodson (2003), y Measor y Sikes (2004) han advertido que los métodos narrativos si bien permiten dar la voz a los docentes, son también un dispositivo de saber y de poder y, como tales, a la vez son instrumentos de dominio mediante el acceso al conocimiento a su vida profesional de los docentes.

Después de haber hecho una revisión de la investigación narrativa, sus diferentes ámbitos de aplicación en la educación y, específicamente en los estudios de los profesores y sus aportaciones; en los párrafos siguientes trataremos de presentar un panorama de cuál es el desarrollo actual de este enfoque en la educación. No se trata de hacer una cronología de la investigación narrativa, sino más bien de hacer una contribución de cuáles son las aplicaciones que tiene este enfoque en los estudios sobre la experiencia educativa. Una de las razones por las cuales se utiliza la narrativa en la educación, como dice (Connelly y Clandinin, 1995), se debe principalmente a que los seres humanos son organismos contadores de historias que, individual y socialmente, viven vidas relatadas.

La investigación narrativa posee una ambivalencia: por un lado, es “darle voz” a los profesores principiantes y en ejercicio sobre sus preocupaciones y su vida profesional; por otro lado, este enfoque supone un rompimiento habitual de cómo se investiga y comprende lo social (Bolívar, et al. 2001). Esto se debe a que el interés por la vida de los profesores y por utilizar la narración que hacen de sus vidas, como dice Huberman et al. (2000), posibilita tener acceso a un

conocimiento más profundo de los procesos educativos, es un medio de reflexión sobre su vida profesional, para su desarrollo profesional y particular.

Como se ha mencionado, Connelly y Clandinin (1995), han contribuido para dar a conocer la investigación narrativa en educación, así como los españoles: Bolívar, Fernández y Segovia han hecho aportaciones importantes de esta metodología, con líneas de investigación establecidas. Algunos de los que se han documentado son:

- ❖ Epistemología sobre educación en educación;
- ❖ El estudio de caso como informe;
- ❖ El desarrollo e identidad profesional de los profesores;
- ❖ Investigar la identidad profesional del profesor por medio de una triangulación secuencial;
- ❖ Crisis de la identidad del profesor y formación;
- ❖ El currículo como curso de la vida y la formación de profesor;
- ❖ Los relatos de vida en la escuela
- ❖ Investigaciones sobre la formación docente, entre otros.

La diversidad de trabajos realizados en educación es muy variada, como mencionan Bolívar, et al. (2001), cualquier propuesta que se realice para el desarrollo de los profesores debería iniciarse por lo biográfico-narrativo del sujeto (docente) que se quiere formar o estudiar, partiendo de su retrospectiva, perspectiva y expectativas futuras.

Otros trabajos que han sido realizados desde este enfoque y que han retomado a los autores ya mencionados abarcan diferentes temáticas como: construcción de identidad profesional, identidad docente, formación docente, profesores principiantes, ámbito socio-educativo, desarrollo profesional en educación musical, estudios de la exclusión escolar de jóvenes, historias escolares de jóvenes con discapacidad, la enseñanza en las aulas y en educación física, entre otros.

Como podemos observar en estos casos, la aplicación de la investigación narrativa en educación ha sido muy precisa, sobre todo en el ámbito del desarrollo docente, de los alumnos y de la práctica docente para el caso de España. Pero ¿qué pasa en México con la construcción del método narrativo en investigaciones de corte educativo? Pues bien, en el caso de los países latinoamericanos, como bien lo mencionan Bolívar y Segovia (2006) en su trabajo de la Investigación narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo actual, en uno de sus apartados

hace mención a que México y Argentina, de cierta manera han sido precursores de estudios narrativos y de sistematizaciones, pone de ejemplo los trabajos etnográficos de Oscar Lewis (1961), los aportes de Jorge Aceves (1993) desde el área de las ciencias sociales y al argentino Jorge Balan (1974) con las historias de vida también en las ciencias sociales; estos autores han hecho aportaciones importantes desde la Historia Oral, influenciados por los trabajos de la escuela de Chicago.

Por lo tanto, entre las investigaciones hasta ahora revisadas, he encontrado en México algunos trabajos publicados en el ámbito educativo como el de Ducoing y Serrano (1996), Medina Melgarejo (2005), este último, utilizando las narrativas biográficas, estableciendo una relación entre enfoque biográfico y etnográfico.

Como se ha visto en los trabajos que se han documentado, en el caso de México, la investigación narrativa como tal, no ha tenido gran auge como en otros países, porque hasta hace algunos años y por ello inicié la discusión “se le veía como una forma reduccionista de contar historias” y no es así, por ello es que actualmente se encuentra en proceso de consolidación como método ineludible para abordar la experiencia de los actores y sus procesos formativos y eso pretendemos muchos de quienes hemos adoptado a la narrativa como una forma de vida del investigador.

A continuación recapitulo algunos de las líneas de investigación revisadas en este estado del arte que se han ceñido bajo la narrativa en diferentes países de América Latina, incluyendo desde luego México y que deja entrever a la narrativa como una metodología que responde a las necesidades y problemáticas socio - educativas de sus actores:

- **Argentina:** Maestros novel, Trayectoria y práctica profesional, Trayectoria de estudiantes, Trayectorias laborales y Experiencias pedagógicas.
- **Chile:** Trayectorias laborales y Relatos de vida
- **Brasil:** Trayectorias de vida de profesores
- **México:** Formación y Trayectoria docente (ingreso, permanencia o promoción), Profesionalización Docente e Historias de vida en comunidades indígenas.

Cabe mencionar que aunque en los países sudamericanos, la investigación narrativa ha sido utilizada en el estudio de los docentes, no se ha sido utilizada en estudios del currículo, centros

educativos, como en el caso español. Debemos mencionar, los autores que han utilizado de esta metodología en Latinoamérica, ha sido porque algunos han realizado estudios en España, siendo influenciados por las bondades de dicha metodología, además creemos que la investigación narrativa no ha tenido la difusión necesaria en Latinoamérica.

En el caso particular de México, se han revisado las diferentes fuentes, indagando trabajos que estén relacionados con la utilización de esta metodología, pero no se han encontrado investigaciones en las que se haga referencia a esta metodología en los diferentes ámbitos educativos.

Sin embargo, hay investigaciones en México, que utilizan diferentes instrumentos en el trabajo de campo para obtención del dato, los cuales son utilizados en los estudios biográficos, por lo que considero es importante hacer una mayor difusión de este método, para la realización de estudios en el ámbito educativo, particularmente, de los docentes.

Con respecto al futuro de la investigación narrativa, una propuesta desaparecería, siempre y cuando se deje de hacer investigación en cualquier campo, mientras exista la educación en sus diferentes niveles, siempre habrá problemas que analizar y por lo tanto a través de la investigación promover nuevas fuentes de discusión que permitan profundizar su análisis, desde luego, haciendo uso de recursos y técnicas de investigación diversas propias de cada investigador.

Cabe decir que se han realizado una serie de investigaciones con el método narrativo en la Antropología, la Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía, la cual el ser humano recobra protagonismo frente a las excesivas abstracciones y a la deshumanización del cientificismo positivista (Pujadas, 2000).

Cabe señalar que la investigación biográfica-narrativa ha sido y está siendo utilizada muy ampliamente en los estudios de las experiencias en el ámbito educativo, un ejemplo es; el interés que tiene la narrativa por los estudios de vida de los docentes, ya que por medio de ésta brinda la posibilidad de conocer de forma detallada los procesos educativos (Huberman, 2005), ya que es un medio para que los docentes reflexionen sobre su vida profesional, su experiencia vivida y para comprenderse ellos mismos, como un aspecto primordial para su desarrollo profesional y personal; para entender cuáles son las vivencias en su labor docente, permitiendo modificar situaciones en las que no están de acuerdo con su vida profesional y particular (Fernández, 1995).

En este mismo sentido, las investigaciones Connelly y Clandinin (1995), han llegado a ver al maestro en términos de conocimientos de historia, de vida narrada, como compositores de su

historia de vida. Ya que en sus historias y relatos de experiencia, ellos como personas manifiestan su vida particular y su historia social, reflejando los ambientes y los diferentes contextos en los que se desarrollan profesionalmente y particularmente.

Por su parte, en sus trabajos sobre desarrollo docente, Kelchtermans (1999) utilizó lo que él llamó aproximación biográfico-narrativa, la cual construye las biografías profesionales o historias de carrera de los profesores. Utiliza como metodología el enfoque narrativo y hace una descripción de cómo los profesores, con bases en sus experiencias, construyen su carrera, a este aspecto lo denomina marco interpretativo personal, es decir, cómo piensan e interpretan esos marcos los profesores y qué determinan esas acciones profesionales.

Además de lo anterior, recurre a los relatos profesionales de los docentes, para entender cuál es su forma de pensar sobre la enseñanza y sobre ellos mismos como maestros. En otro trabajo, Kelchtermans & Vandenberghe (1996) hace mención de la vulnerabilidad o de los incidentes críticos que se presentan en el desarrollo profesional de los docentes y que provocan emociones y angustias, malestares, dudas e incertidumbres.

En el mismo sentido, en su trabajo, Huberman et al. (2000) llama a estos aspectos continuidades y discontinuidades en las trayectorias de los docentes. También, Fernández (1995) hace referencia a estas situaciones mediante el término de epifanías o incidentes críticos, que son experiencias que dejan marcadas las vidas de las personas. Otras situaciones que van en el mismo sentido son los puntos de viraje o punto de inflexión, que son momentos vitales identificados por el sujeto o investigador, llamados encrucijadas, a partir de los cuales el itinerario biográfico de la persona toma un rumbo distinto o inicia una nueva etapa.

Es importante señalar, que no es solo identificar estos cambios, sino más bien comprender por qué a ciertos profesores, les ha llevado a realizar esos cambios y por qué en ese momento. También, la perspectiva biográfico-narrativa y micro-política ha sido utilizada como marco teórico para explorar la experiencia de los maestros en la fase de inducción, enfocando su experiencia en la socialización profesional y en la manera en como ellos enfrentan la micro-política con la realidad de la escuela, durante su etapa de inducción.

Nos dicen que cuando los maestros se socializan combinan dos aspectos teóricos: la perspectiva narrativa (haciendo hincapié en el sentido subjetivo) y las experiencias de los docentes de su carrera, con el fin de comprender la interacción entre el profesor y el comienzo en una escuela (como organización). Uno de los campos de aplicación donde más se ha aplicado la



investigación narrativa y que la ha documentado son los estudios relacionados con los ciclos de vida o fases en la carrera profesional, y que en su mayoría emplean las entrevistas biográficas para construir las biografías personales. En este caso, Huberman et al. (2000) menciona que en este tipo de investigaciones sobre los ciclos de vida profesional utilizan dos herramientas para la recolección de datos, por un lado está el cuestionario estructurado que permite obtener información de un número mayor de docentes y por el otro, los estudios en profundidad de una muestra de docentes, utilizan las entrevistas biográficas.

Por su parte, Bertaux (1980) hace mención del uso de documentos personales que puedan complementar o comprobar lo mencionado en las entrevistas y Bolívar, Fernández y Molina (2004), implementan una triangulación secuencial, a partir de las dimensiones personales descritas en las entrevistas biográficas, que da lugar a un informe, que posteriormente es discutido de forma grupal. En cuanto al trabajo de Sikes et al. (1985) aplicando este enfoque, estudia la vida profesional de los docentes de Educación Secundaria y parte de las teoría de socialización y del desarrollo adulto de D. Levinson (1977), en el que analizan la forma en cómo los docentes se adaptan a las diferentes situaciones y cómo ejercen las funciones y percepciones que tienen en sus carreras docentes; de este estudio a profundidad se desprenden su modelo de cinco estadios.

Por su parte, Huberman (1999) y plantea su investigación desde los años de experiencia docente, su estudio fue realizado a profesores de secundaria, con entrevistas a profundidad, a partir de su trabajo, se desprende su modelo, en el cual mantiene un orden general de las fases, considera variables históricas, institucionales y psicológicas. En otro estudio, Domingo. (2013), su investigación sobre los ciclos de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria, también combina la encuesta con la entrevista biográfica, con una metodología biográfico-narrativa para construir subjetivamente las trayectorias de vida profesional; posteriormente, realiza un ciclo de entrevistas biográficas sucesivas semiestructuradas, en las cuales los profesores y profesoras son inducidos a reconstruir sus biografías profesionales.

Por su parte Huberman (2004), en su investigación sobre los modelos para comprender las biografías de los profesores en formación y sus primeros años, construye un modelo que incorpora factores biográficos familiares, la biografía escolar, la experiencia en la formación profesional, el impacto del contexto educativo y las primeras experiencias, lo mismo que Hornillo (2003). Como se ha explicado en los diferentes trabajos antes mencionados, la investigación narrativa ha sido

utilizada en un conjunto de investigaciones aplicadas al estudio de los profesores de diferentes niveles en Europa.

Como un aspecto para entender el desarrollo profesional como un todo, hemos tratado de hacer una síntesis de los medios sociales y objetos teóricos estudiados, sin considerar el orden de importancia, entre ellos están: los maestros como alumnos, profesores que se inician en la docencia, profesores que laboran en educación infantil, de primaria, secundaria y profesores que laboran en instituciones de educación superior, además, directivos de instituciones educativas, padres de familia y alumnos.

Es importante mencionar, que en los estudios que hemos documentado no se encontraron estudios relacionados con profesores que laboren en instituciones de nivel medio superior o similares. En el caso de los objetos teóricos estudiados, estos han sido diversos: experiencias escolares que forman los modelos docentes positivos y negativos, primeras experiencias como docentes, los ciclos de vida profesional, la experiencia docente, la identidad docente, cómo afectan las reformas educativas a los docentes (desarrollo curricular), el desarrollo profesional, los ambientes de trabajo en instituciones educativas, el ciclo de vida de una organización educativa y los incidentes críticos de los docentes durante su carrera (vulnerabilidad).

#### **4.1.5 Reflexiones preliminares acerca del método Narrativo:**

Finalmente hasta este punto, he podido dilucidar que, la investigación narrativa permite entender los modos de cómo los docentes le dan sentido a su trabajo y cómo actúan en contextos profesionales. También, la investigación narrativa permite dar cuenta de aspectos que son relevantes, como los sentimientos, propósitos y deseos que con otras formas de investigación quedarían fuera.

Como ha quedado constatado, los españoles Bolívar, Segovia y Fernández (2001), con sus investigaciones, han defendido y explicado muy extensamente este enfoque, que tiene su propia credibilidad y legitimidad para poder construir conocimiento en las ciencias sociales. Por lo tanto, es una forma diferente del paradigma cualitativo convencional, sin que esta se limite a una metodología de recolección y análisis de datos.

Con los trabajos que fueron documentados para la elaboración de este apartado sobre la epistemología del método y que respaldan lo aquí escrito, se refleja un incremento y progreso de la

investigación narrativa, indicando que han ido surgiendo poco a poco estudios cada vez más sólidos, algunos más complejos, otros que integran aspectos de la vida cotidiana en la educación, que se desprenden de las investigaciones narrativas como una alternativa metodológica ya consolidada.

Como se ha visto, los escenarios no han sido fáciles ya que son heterogéneos y multidisciplinares, aun así, han permitido que las investigaciones por difíciles que hayan sido los temas y problemas, han sido trabajados bajo la biografía y la narrativa. Por su parte en los países latinoamericanos, la investigación narrativa, tal y como lo dicen Bolívar y Segovia (2004), ha tenido un destacado desarrollo en Chile, Argentina y Brasil, entre otros.

En el caso de nuestro país México, la investigación narrativa, es una metodología muy poco utilizada en estudios educativos en general y sobre todo en la vida profesional de los docentes, aunque existen algunos estudios realizados con este enfoque, considero que hace falta una mayor difusión entre los investigadores que trabajan en el área cualitativa, de allí que esta investigación apuesta por el método narrativo como elemento fundamental para la construcción del saber pedagógico.

Este apartado dentro de la metodología lo consideré necesario abordar, puesto que, así como existe un estado del arte en torno al problema, pienso es también pertinente la realización de un estado del arte sobre el método, pues posibilita tener un panorama epistémico riguroso, más aún cuando son pocas las tesis o trabajos que optan por trabajar con este método, que al respecto sostengo, se convierte en una forma de vida para el investigador, pues existe dentro del proceso de investigación procesos de identificación y vinculación con la realidad de los otros (los actores de investigación), lo que permite reconfigurar el pensamiento y construyendo nuevas formas de concebir la realidad.

Es así que, este apartado realizó un recorrido por los diferentes trabajos de la investigación narrativa que han trascendido y son referente en el actual presente para las investigaciones acerca de los docentes, los campos en los cuales ha sido aplicada la narrativa, los diferentes instrumentos utilizados para la construcción de datos, así como los medios sociales y objetos teóricos que han sido estudiados.

## 4.2 La narrativa como eje para la investigación de la experiencia formativa

En este apartado quiero comenzar diciendo que, frente a la diversidad de objetos de estudio y de problemáticas de la realidad a las que atiende el campo de la investigación educativa, se ha originado la necesidad de generar nuevas prácticas, en particular, para conocer desde una perspectiva más cercana algunos fenómenos sociales vinculados a los procesos educativos. En ese sentido, la discusión en torno a la naturaleza de lo que se estudia, por un lado, y, por otro, de aquellas condiciones que lo vuelven conocimiento, de acuerdo con lo establecido en determinadas comunidades académicas, convergen en la exigencia de clarificación de dos aspectos fundamentales de indagación:

En primer punto los aspectos no revelados por estudios de nivel macro, como aquellos que se basan en pruebas estandarizadas o en encuestas realizadas a gran escala de donde se desprenden juicios acerca de los sistemas educativos y de las situaciones que afectan la vida escolar y en un segundo punto considero se ubican la determinación de las temporalidades en que los objetos de estudio se sitúan y sus variaciones en un período histórico dado.

En este sentido, cuando los datos obtenidos tienen relación con estudios transversales, es difícil reconocer si un fenómeno en estudio permanece o sufre modificaciones a lo largo del tiempo. Con relación al primero de estos aspectos, si bien ha evolucionado una serie de métodos e instrumentos con los cuales nosotros como investigadores del campo de la pedagogía podemos adentrarnos en cuestiones particulares de un fenómeno, más allá de obtener simples datos numéricos, (tal como lo reflejo en los primeros capítulos de la tesis), es gracias al desarrollo de la investigación cualitativa – la cual aporta elementos a partir de una visión de la realidad que no se concibe como algo dado, sino como una construcción social (Berger y Luckmann, 1979).

Este enfoque, sostiene Bolívar (2002, p.50), no se centra tanto en establecer a priori conceptos o categorías de análisis, sino que procede recursivamente entre los datos y un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes. Respecto al segundo aspecto, las temporalidades de los sucesos, por como son captados a través de los instrumentos empleados por el investigador, se admiten dos posibilidades:

- La *versión única*, que se agota, por ejemplo, tras una entrevista, mediante la cual se generan y se procesan datos, pero no se vuelve a interpelar al sujeto del cual se obtienen.

- La *versión recursiva*, que se produce cuando se realizan varias sesiones de entrevista o se emplean de manera progresiva instrumentos como los reportes reflexivos, donde el sujeto vuelve sobre su experiencia en diversos momentos, como parte del método de una investigación (Moreno, 2012).

En cualquiera de estos casos cabe decir que, los componentes recuperados en el relato de un sujeto permiten generar conocimiento si representan información empírica útil para responder a determinadas preguntas de investigación. De esto se desprende la posibilidad de concebir al texto originado de una narración como un producto de investigación y no solamente como una forma final de presentación de “resultados” (Blanco, 2011). Considerando los puntos anteriores, este pequeño apartado aborda algunas aportaciones de la **narrativa**, *entendida como evocación y relato que hace un sujeto sobre su experiencia*, para construir conocimiento acerca de objetos de investigación educativa y *que se convierte en una forma de vida para el propio investigador*, pues en cada momento se encuentra en constante construcción con el objeto y el método.

#### **4.2.1 Particularidades de la narrativa en la indagación sobre lo educativo**

Al realizar una investigación como ésta, que se sustenta y se construye desde la narrativa es ineludible decir que la misma sugiere, la idea de **métodos de orden biográfico**, en este tesis *se entiende como cualquier procedimiento de recogida de datos y sus productos asociados*, en el cual se recupera la experiencia de los actores, (en este caso los docentes en formación) dicha en sus palabras, en torno a una temática de interés para el investigador, (en este sentido lo que tiene relación con sus prácticas en torno a su didáctica).

Sin embargo, tal recuperación no se encuentra solo centrada en el actor que narra, como sostienen Biglia y Bonet-Martí (2009), sino que representa una construcción de datos a partir del encuentro entre diferentes subjetividades. Así, aún cuando el relato de un docente en formación constituye un producto individual, las indicaciones o preguntas que realizo asumiéndome como investigador y mi intervención en la escritura del texto en que reporto lo referido por ese docente, contribuyen a conformar la narrativa en sí misma.

Esta alternativa metodológica, mediante la cual se recupera parte del pensamiento de los actores de investigación a través de las historias que construyen y cuentan sobre sí mismos durante

su práctica, ofrece posibilidades de obtener datos que permiten una especie de ida y vuelta sobre los sucesos incluidos en esas historias y los contextos en los que tienen lugar, de tal modo que pueden ocurrir distintas interpretaciones de un mismo suceso de parte de los actores si son evocados en momentos distintos de su vida. Es por ello que **se hace un corte en la temporalidad de investigación y en sus actores la cual constó de:**

- Realizar un seguimiento de estudiantes de 4° semestre a 8° semestre para la parte de **contextualización del problema.**
- Realizar un seguimiento de estudiantes de 7° semestre a 8° semestre para dar respuesta a la pregunta de investigación; es decir, para el **análisis.**

En el caso de los fenómenos que se estudian en el campo educativo, un propósito fundamental del empleo de la narrativa como instrumento de investigación es generar lecturas dinámicas sobre las experiencias que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas, como explican Suárez, Ochoa y Dávila (2005). Para tales efectos, los **dispositivos de trabajo narrativos** focalizan en un primer plano ***la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos*** y textos interpretativos por parte de los docentes en formación, en diversas facetas de su experiencia como estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, posteriormente **testimonios orales** en ***forma individual*** que dan cuenta de su experiencia en momentos específicos de su práctica.

Esta “conciencia práctica” y las dimensiones personales, subjetivas y biográficas de la vida social, tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos mediante los cuales es posible, como señala Bianco (2012) valorar la lógica de reconocimiento que tienen este tipo de actores acerca de los fenómenos sociales, recoger sus representaciones acerca de ellos y descubrir el sentido de lo que sucede, aún si está oculto a primera vista; interpelar lo que la cotidianidad ha naturalizado. Por lo que se refiere a los aspectos técnicos de la narrativa en la investigación educativa y social, es común el uso de instrumentos como la entrevista (*testimonios orales*), para recuperar parte de la experiencia de los actores, enmarcada en las dimensiones señaladas en el párrafo anterior. Otro instrumento empleado con fines similares, en estudios como el de Moreno (2007), es el **reporte reflexivo**. Este último consiste en un texto similar a un diario, por lo que

para efectos de esta investigación consistió en retomar los **diarios del profesor**, donde los docentes en formación escribieron y dieron testimonio acerca de determinadas situaciones que viven en sus prácticas y fueras de ellas al regreso a las aulas de la BENM. El potencial explicativo de los datos provenientes de estos instrumentos en términos de un objeto de estudio se sujeta a condiciones como las que se sintetizan enseguida:

#### **Testimonios orales (entrevistas):**

- Preguntas inducidas por el investigador, en mi caso, tienen un margen de habla libre para los docentes en formación, es más una charla formal que una conversación mecanizada.
  - Su alcance depende de la precisión de las preguntas y de la interlocución que se produce, que para tales efectos, son preguntas encaminadas a dar cuenta de su realidad vivida durante sus prácticas.

#### **Diarios de Profesor (reporte reflexivo):**

- Temáticas indicadas por el investigador, en mi caso, tienen un margen de escritura libre para los docentes en formación, aquí los diarios del profesor tienen inclinación en torno a dar cuenta de la reflexión sobre sus intervenciones durante su práctica.
  - Su alcance depende de la profundidad, continuidad y claridad de las reflexiones realizadas por parte de los docentes a nivel de análisis y discernimiento.

Es importante aquí advertir que, parte del discurso producido en una entrevista o en un reporte reflexivo puede observar que corre peligro de adquirir un carácter meramente descriptivo. Entonces logré dar cuenta de lo siguiente: si se espera que los datos que aporten los actores constituyan una recuperación de su experiencia, deben aludir a la forma en que se encuentra inmerso en una situación y las relaciones con el universo social u otros actores implicados. Así considero a toda costa que: resulta fundamental reconocer el contexto histórico social en el cual surge la narración de los actores de investigación, (en este caso los docentes en formación), y los factores que pueden influir en su construcción, mismos que conforman el horizonte de sentido de la misma. Por otra parte, logré observar que, cuando se presentan como *producto del análisis estos testimonios orales o escritos* significan *una experiencia* tal como es revelada por sus diversos

protagonistas, es posible hallar un punto de tensión epistemológica, justamente por el hecho de posibles desencuentros entre las formas de apreciar un mismo fenómeno en el relato de distintos actores. En consecuencia, antes de que como investigador pretendiese dar una contextualización más profunda sobre el objeto de estudio, y al tomar como base lo narrado por los actores, me vi en la necesidad de recoger y contrastar las versiones de éstos.

Lo anterior implicó una confrontación entre lo narrado y ciertas partes de los datos empíricos, aún cuando pareciera, desde la posición anterior, que la narrativa presenta una debilidad como medio de indagación, otra cuestión epistemológica importante es justamente que este recurso está anclado a una premisa fundamental en la construcción de conocimiento: acudir a los actores es un modo imprescindible para obtener información sobre una realidad que sin ellos no puede ser comprendida y explicada, dada la complejidad de los vínculos entre las narraciones personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas y culturales que caracterizan el hecho educativo (Rivas, 2009). Al ir realizando el acercamiento al campo de investigación logré dar cuenta que, realizar previamente un acercamiento para una situación de contextualización en un primer momento permite garantizar que se obtienen elementos de dilucidación y contraste que de otra forma serían únicamente juicios a priori sin un fundamento empírico mínimo.

#### **4.2.2 La narrativa como exploración interna de los objetos de estudio**

Comienzo diciendo que, la discusión sobre la naturaleza y validez del conocimiento, sea aquel obtenido mediante las vías del denominado “paradigma positivista” de la investigación, o el derivado de lo que algunos han llegado a concebir como “**paradigma narrativo**” (Bolívar, 2002), caracterizado por su modo de recuperación histórica y la práctica hermenéutica sobre los datos es cada vez más reconocido en el ámbito de la investigación educativa, al ser un método que era propio de las ciencias sociales. Así mismo, no omito mencionar que, la narrativa se reconoce en la necesidad de argumentación sobre las necesidades de *in/formación* asociadas a los diversos objetos de estudio; en particular, en un campo como la investigación educativa en el ámbito de la pedagogía (donde me circunscribo), es un campo caracterizado por una fuerte influencia de diversificaciones sociales en la definición de: “la realidad” que se pretende abordar y sobre la cual se quiere aportar conocimiento.



Es así que, **la recuperación de la experiencia**, *considerada insumo básico de la investigación*, dentro del segundo de los paradigmas mencionados en el párrafo anterior, resulta pertinente como *elemento imprescindible para construir conocimiento* porque permite encontrar interpretaciones críticas, que incrementan de forma recreativa el *saber pedagógico* y las palabras que utilizan los actores para darle un nuevo sentido a sus prácticas, pero siempre y cuando éstas tengan relación con el objeto o en función con el problema de investigación.

De esta manera, al ir transitando en la elaboración de la investigación aproximo mi perspectiva respecto a que, lo narrado por los docentes en formación que se desempeñan en determinados espacios escolares, se vuelve un marco de sentido en el cual se inscriben las nuevas experiencias y se someten a nuevos procesos de construcción socio – educativa los relatos y las historias son portadoras de significados.

A la par del desarrollo de la investigación y conforme me encontraba recuperando las voces de los docentes en formación, estos primeros acercamientos que tuve con ellos me permitieron tener una comprensión desde dentro del contexto en que ocurren, por lo cual, si solamente me hubiese quedado con el primer acercamiento o entrevista, los testimonios no alcanzarían suficiente profundidad si se concretaran únicamente en procedimientos como la construcción de categorías específicas para interpretar datos obtenidos con determinados instrumentos.

No obstante, puedo decir que, a partir del desarrollo de la investigación y conforme me voy a acercando a los actores y su contexto, la comprensión del objeto de estudio puede ser complementada mediante productos de carácter narrativo, los cuales contienen datos que permiten alcanzar objetivos de conocimiento tales como dar cuenta de la complejidad del objeto, en términos de diversos elementos o circunstancias que lo configuran en un contexto particular. Es entonces que aquí la narrativa adquiere un carácter ineludible que incide sobre la realidad, en la medida en que aporta información para enriquecer la comprensión de los hechos al recoger partes clave de la historia o vivencias, que reconstruyen en este caso los docente en formación sobre su experiencia, la cual incluye las distintas asignaciones de significado que ejecuta sobre ella.

Es preciso mencionar que, dada la rigurosidad que existe en los trabajos académicos, la escritura durante la investigación narrativa no pierde validez epistemológica, durante la investigación la trama que construyen los actores, donde se define personajes y roles en momentos determinados de su vida, así como el papel de sí mismo frente a esas circunstancias, tienen como

condición un retorno reflexivo que sólo se da cuando tiene ante sí alguien a quien contar sus historias, de allí mi labor como investigador, que consiste en narrar su experiencia y dar cuenta de su realidad formativa.

Lo anterior pone de relieve cómo detrás de muchos objetos de estudio quedan implícitas cuestiones de la realidad que se combinan en los fenómenos que los constituyen. En contraste, como señalan Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), la narrativa permite articular conceptualmente dimensiones como la social y la subjetiva, esto es, lo que el problema representa para un colectivo y lo que cada sujeto añade a la comprensión de su complejidad. La narrativa producida durante mi investigación procura integrar y articular, en textos como reportes de la experiencia de los actores, aspectos como el peso que tienen en ella, durante cierto tiempo y ciertos factores, tales como desencuentros de los docente en formación con los formadores docentes, altibajos emocionales durante sus prácticas, problemas económicos y sociales que enfrentan como estudiantes en su rol de practicantes, entre otros.

De este modo, aún cuando no es su finalidad principal, ***la narrativa contribuye de cierto modo a establecer generalizaciones empíricas*** (Hornillo y Sarasola, 2003) **y al ajuste o reconfiguración de ciertas categorías teóricas** preexistentes con las *surgidas del contenido de los propios relatos* (Rivas, 2009). Es menester enfatizar que, el resultado de un análisis narrativo, es una forma de relato particular, en el que el investigador se ve obligado a configurar los potenciales datos en un texto que posea unidad y significado, recuperando la experiencia sin alterar la versión de los participantes (Bolívar, 2002).

Es por ello que, mi labor como investigador en la presente consistió en dar voz a quienes con su experiencia son capaces de construir saberes pedagógicos no solo para la didáctica o la práctica educativa, sino para la consolidación del propio método como eje fundamental para dar cuenta de realidades educativas y formativas no contadas hasta al momento de ser narradas. En suma, plantear que de la narrativa se origina cierta aportación al conocimiento del campo de la pedagogía significa que permite el hallazgo de datos que contribuyen a una interpretación, sea causal o de otro tipo, pero que da luces para entender un objeto de investigación en sus elementos básicos y posibilita modificar lo que se creía saber sobre el mismo, por ello sostengo que esta investigación desarrollada se trata de una tesis de contraste, entre el deber ser y lo que, entre el discurso oficial y las prácticas experimentadas, (entre el currículo oficial y el vivido)

### 4.2.3 Reflexiones sobre el método

La investigación desarrollada me ha permitido dilucidar en función del método al respecto que, los docentes en formación constituyen una entidad en la cual convergen circunstancias de orden estructural, afectando su experiencia de distintas maneras, y de que su narrativa acarrea parte de *in/formación* sobre su particularidad vivida, dando cuenta de la asimilación que hace de tales circunstancias y de los cambios que se producen en ellas como resultado del avance del tiempo. También he señalado que los datos primarios de los cuales se deriva la narrativa ayudan al investigador, en mi caso me permitió producir comprensiones, fundamentalmente a través de la interpretación. Con ellas fue posible alcanzar una comprensión amplia y compleja sobre el objeto de estudio que incluye, entre otros elementos que pueden ayudar al análisis, los cuales pude percatar que fueron:

- Códigos en que la experiencia es expresada por quienes la viven.
- Combinaciones de hechos que modifican o alteran una experiencia.
- Visualizaciones sobre sí mismos y sobre su entorno presente, pasado y futuro creadas por los docentes en formación, en relación con aspectos concretos de su vida y la de los otros
- Cuestiones de orden emocional y social que se generan alrededor de su participación en las acciones situadas en las prácticas que desarrollan los docentes en formación en función con su didáctica.

Respecto a la finalidad de este apartado, se tiene que considerar cómo la aportación de la narrativa a un campo de conocimiento como la investigación pedagógica se funda en el modo de interpretar y dar voz a los actores educativos en ciertos fenómenos estudiados. No obstante, esto puede encontrarse mediado en distinta manera, tanto por la naturaleza de los datos que se obtienen, como por las distintas construcciones reflexivas del investigador. En este sentido, lo recuperado en la narrativa conlleva muchas veces no solo la versión de los actores sobre las causas y condiciones en que se dan determinadas problemáticas, sino una especie de marco conceptual natural de explicación, en la medida en que sobre su discurso el investigador realiza operaciones de descripción, análisis e interpretación, las cuales no debe distanciar de la experiencia de los actores y de los términos en que es emitida por ellos. Finalmente, por lo que se refiere al alcance de esta extensión del análisis, las coincidencias que se aprecian en los relatos de los actores que dan cuenta de su contexto, si bien no se pueden traducir en generalizaciones, aproximan

interpretaciones con algunos componentes comunes, útiles para contrastar afirmaciones que no toman en cuenta elementos de la experiencia como los mencionados (es decir, las particularidades que constituyen parte del tejido fino de la formación), y con ello contribuyen a documentar y producir nuevas búsquedas. Considero importante no hacer extrapolaciones simplificadoras, aún cuando existan analogías estructurales entre los objetos estudiados. Si se asume en la investigación que el conocimiento es temporal, en el sentido de provenir de explicaciones que en un momento dado nos sirven para comprender el mundo, pero que resultan susceptibles a cambiar ante nuevas evidencias (Packer, 2013), la presencia de formas de indagación como la narrativa impulsa el desarrollo de nuevas interrogantes a la realidad, generadas a partir de la recuperación de la experiencia de quienes interactúan en ella.

### **4.3 El comienzo y desarrollo de la investigación**

Es importante decir que en principio la tesis o el trabajo de investigación se destinado al estudio de las trayectorias profesionales de los formadores docentes, sin embargo la investigación dio un giro y volteo la mirada hacia los docentes en formación; es decir hacia los estudiantes de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Pero, ¿Cómo es que esto sucedió? Pues bien, la intención de abordar en principio la trayectoria profesional de los formadores docentes tuvo lugar con base en mi inquietud al final de la tesis de maestría al respecto de la formación docente en México.

Debido a que los vacíos que dejó la investigación centraban su atención en los formadores docentes, sin embargo el trabajo de campo parecía aún más lejano. Todo comenzó cuando pretendía ingresar a la BENM para realizar observación de las prácticas de enseñanza por parte de los formadores docentes, en este tenor el método en principio para la investigación se encontraba situado en la etnografía. A pesar de ello, realice gestiones ante la dirección de esta institución (BENM) y nunca obtuve respuesta favorable vía oficio, ni vía telefónica y tampoco vía correo. Por lo que cabe decir que estuve un periodo de un año a que se me diera respuesta y esto nunca sucedió. Recuerdo que continuamente visitaba el plantel formador de maestros con la esperanza de recibir alguna respuesta, sin embargo esto estaba más alejado de lo que yo esperaba. Poco a poco comenzaba a perder la esperanza de realizar mi trabajo de investigación, pero lo que no había percatado era que me encontraba frente a frente con un objeto de estudio digno de ser investigado.

Es así que en esas continuas visitas observaba con atención el ir y venir de los estudiantes, en este caso de los docentes en formación, entre ellos comentaban ciertas peripecias y dificultades que enfrentaban al acudir a las escuelas públicas de Educación primaria de la Ciudad de México a realizar sus prácticas. Esto fue llamando mi atención, pues no me encuentro tan alejado de esta realidad, dado a qué mi trabajo como apoyo de gestión en la zona escolar 107 me ha permitido tener un contacto sino bien cercano, si un contacto indirecto con los docentes en formación que acuden a las escuelas a realizar sus prácticas.

Cabe decir que en ningún momento pude yo realizar observación de este tipo de prácticas, sin embargo me pareció interesante porque siempre insípido la investigación pretende abordar a los formadores docentes porque no voltear a ver a los actores principales de esa formación; es decir, los estudiantes de la licenciatura en educación primaria quienes se encuentran formándose para ser docentes. Es así que comienzo a adentrarme al mundo de los docentes en formación y me encuentro ante la necesidad de cambiar el tema de investigación, debido a que al no tener respuesta de las autoridades por parte de la BENM, me pareció importante e interesante conocer la experiencia de los docentes en formación respecto a lo que viven en sus prácticas.

Además cabe mencionar que al igual que los formadores docentes, uno de los vacíos que también quedó en la tesis de maestría hacía referencia a la formación docente en cuanto a la enseñanza, Por lo cual la investigación dio un giro totalmente narrativo, volteando a ver a los docentes en formación y que a su vez permitió mirar de manera indirecta a los formadores docentes. Es importante mencionar que en la tesis de maestría desarrolla el método narrativo con estudiantes de primaria, mi intención era un poder conjuntar la narrativa y la etnografía, sin embargo, se me hizo ver que esto tiene ciertas limitaciones, pues epistemológicamente son métodos distintos y pretender conjuntar los resultaría no complejo, pero si contradictorio.

Por ello decidí hacer un breve estado del arte sobre la narrativa y permitir este enfoque potenciarlo como método de trascendencia en la construcción del saber pedagógico para la investigación educativa en torno a los procesos de formación y que dan cuenta de la experiencia de los actores en diversas aristas de su realidad. He de decir que no fue un año perdido en el doctorado, fue un año de una de construcción personal, de desaprender y y construir nuevos saberes, Pues así como la narrativa exige el investigador desarticular su propia realidad para acercarse a la realidad de los otros, puedo decir que en el transcurso de la construcción epistemológica del método y paralelo al desarrollo de la investigación, me logré transformar no

solamente como investigador en formación sino como persona sensible ante la realidad de los otros, con una mirada crítica y reflexiva en torno a las prácticas instituidas de la cultura escolar.

Reitero que no fue un año perdido, si no fue un año de aprendizajes y de encuentro pedagógico, entre el método, mi objeto de estudio y yo, pues al final como dice la narrativa " Nadie puede escapar a su propia historia y somos actores en constante de construcción y significación con el mundo". Y aunque he de decir que en un año no había quedado por completo clarificado el objeto, si fue un ejercicio que me permitió *re/direccionar* la brújula del la investigación y le propio método, al reconocerme como investigador que se asume y se ciñe en la narrativa y que se encuentra en constante deconstrucción sin realizar juicios a priori de los actores.

#### **4.3.1 Elaboración del *Capítulo 1*: (constructo de la situación problemática: antecedentes para la construcción del contexto problematizador y el problema de investigación)**

Para la elaboración del capítulo 2 fue necesario primeramente concretar el objeto de estudio, Por lo cual este capítulo 2 se modificó en tres ocasiones, siendo la última versión que se realizó durante el séptimo semestre del doctorado. Recordemos que el objeto siempre está en constante cambio y movimiento, y más aún cuando el método narrativo exige al investigador realizar una lectura minuciosa de la realidad y de la demanda del objeto con base en las necesidades de los actores. Aclarando este punto puedo decir que el presente capítulo implicó realizar una recuperación de las categorías que quedaron abiertas en la tesis de maestría con la finalidad de tener una construcción más sólida sobre la problemática actual que se estaría vislumbrando en esta investigación. Aunque es decir que este ejercicio de recuperación no es muy extenuante, sí resulta complejo debido a la confrontación con el objeto de estudio y su pertinencia.

Lo anterior resultó sumamente benéfico debido a que se logró identificar una línea de investigación en particular y que se desprendería la tesis actual, dicha línea aborda la didáctica y enseñanza en relación con la formación docente, lo anterior me resultó sumamente interesante y a su vez importante para la investigación, puesto que en el capítulo uno se encontraban algunas precisiones y aquí éstas pudieron ser recuperadas para la realización de la construcción de la situación problemática. Asimismo en este apartado considere sumamente necesario abordar el conocimiento del contexto, por ello es en este apartado capitular dónde surgen las primeras voces de los actores (en este caso de los docentes en formación), siendo un capítulo que permite

comprender las situaciones que emergen de las experiencias y las cuales son importantes documental, porque a través del método narrativo es el objeto mismo el que está hablando. Las primeras voces que aquí se enmarcan, posibilitan comprender qué la problemática existente en la BENM y que son llevadas a los espacios de la práctica docente en las escuelas, son el claro referente de la predominante cultura institucional y académica existente, en la cual fue posible identificar categorías fundamentales que sustentan la investigación.

Para la primer categoría que habla sobre la relación de la didáctica, la formación docente y la enseñanza, fue necesario realizar una recuperación sobre algunos conceptos fundamentales entorno a didáctica y formación docente, desde luego Aquí ya sé pudieron desarrollar a fondo y contrastarlos con la categoría de enseñanza. Para tales efectos fue imprescindible contar con las voces de los docentes en formación, que en principio enunciaron este como uno de los problemas los cuales emerge a partir de su contexto en la BENM y extendido a las escuelas donde realizan sus prácticas. Posteriormente se realizó el apartado de planeación educativa y didáctica en la formación docente, para lo cual se retomaron también las voces que dieron posibilidad a la comprensión del contexto problematizador y posteriormente la construcción del objeto de estudio.

Cabe mencionar que este apartado en particular implicó realizar una sistematización de los datos obtenidos en cada uno de los relatos orales; es decir, de los testimonios, cuál no fue de facto determinar un problema de investigación, sino por el contrario, este tuvo que ser construido en relación con el objeto de estudio, el cual reside en la reducción de la práctica de los docentes en formación con la entrega de una planeación desde los intereses institucionales. Es por ello que se desvincula la intención de una planeación didáctica reflexiva para la enseñanza y fue posible decir que se reduce la didáctica a una llamada "formatitis" así como una reproducción de sus prácticas.

Por ello quedó establecido que el objeto de estudio consistió en analizar la experiencia de los docentes en formación de la BENM, cuya finalidad fue conocer Cómo se construye y se conforma su didáctica a partir de sus prácticas de enseñanza, siendo así de Vital importancia el método narrativo Cómo eje rector y que funge como anclaje del objeto de estudio, del problema de investigación, de la contextualización y sus actores. Vale mucho decir que este capítulo en particular, significa clarificar la investigación y el sentido de la misma, toda vez que como investigador posicionando mi desde el método, tuve que deconstruir lo que tenía establecido como problema y como objeto, resultando un ejercicio bastante fructífero para la epistemología del método y sobre todo para la formación como investigador en el campo de la educación a través

de la narrativa. Por lo cual, a pesar de implicó modificar tres veces el mismo, generó un encuentro personal entre mi objeto y yo, frente al método y de cara al contexto, pues como comenté en párrafos anteriores, en un inicio el proyecto de ingreso al doctorado hablaría sobre el perfil profesional del egresado de la licenciatura en educación primaria y su desafío frente al nuevo modelo educativo, y que fue modificado por el estudio de las trayectorias de los formadores docentes de la BENM, hasta finalmente conformarse al actual objeto.

#### **4.3.2 Tejido del *Capítulo 2: (la formación docente en México: elementos para un análisis introductorio)***

Para el tejido del capítulo 3 fue necesario realizar un breve recorrido por los discursos oficiales en el tema de educación y sobre todo de formación docente, Así mismo fue importante recuperar ciertos conceptos del capítulo 1 con la finalidad de tener elementos para abordar un análisis introductorio de la formación docente en México. No obstante he de decir que para la elaboración de este capítulo implicó retomar aspectos propios del panorama local; es decir, del lugar donde se circunscribe la ( BENM), en este caso la Ciudad de México, Por lo cual parecía sumamente complejo, porque son pocas las tesis o trabajos de investigación que abordan la formación docente en México desde una mirada interpretativa y sobre todo a partir de la narrativa, no obstante para tales efectos fue primeramente necesario focalizar todas las escuelas de educación superior formadoras de docentes por nivel y por alcaldía.

Algo que considero un aporte de esta investigación es que se pudo realizar un mapeo de las diferentes instituciones en la Ciudad de México Qué son formadoras de docentes, aclarando, que no estoy haciendo un seguimiento a instituciones ni un seguimiento de egresados o en su defecto tampoco se pretende realizar estudios exploratorios. Aclarado lo anterior, el trabajo arrojó que en la Ciudad de México impera la formación docente a nivel Primaria tanto en escuelas de carácter Público de carácter privado, es por ello que elegí centrar la investigación en Benemérita Escuela Nacional de Maestros como eje rectora de la formación de docentes de nivel primaria, ya que su historia se remite a tiempos de la Revolución Mexicana y en donde posterior a ella se pretendía la alfabetización del pueblo. Es por ello que hoy en día se ha establecido como la principal institución formadora de docentes de este nivel en la Ciudad de México, no excluyendo a las normales rurales, sin embargo, cabe aclarar que es en la Ciudad de México dónde se situó mi intervención y el desarrollo de la investigación y mi labor como apoyo de gestión en la zona



escolar 107. Por ende, los docentes que practican en las escuelas a las cuales pertenece tal zona, son docentes en formación que en su totalidad pertenecen y son estudiantes de la (BENM) y que incluso el trabajo permitió dar cuenta de que muchos de ellos al término de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM se insertan a laborar en las escuelas de la Ciudad de México, por lo que pareciere ser una formación local para el ámbito institucional. Elegir esta institución obedece a que es mi contexto inmediato local y por el cual tengo un acercamiento más puntual, no demeritando las demás instituciones formadoras de docentes cómo las normales rurales y aquellas en enseñanza indígena. En este capítulo el cual disfruté mucho elaborando debido a que tuve más claridad en su elaboración, pues con el método narrativo como eje rector y una vez clarificado el objeto de estudio, así como las precisiones conceptuales y de referencia, pude identificar ejes problematizadores los cuales son resultado de los primeros indicios encontrados en el capítulo 2 gracias a los relatos compartidos por las voces de los docentes en formación.

Es así que este apartado se pudo desarrollar dos de los ejes problematizadores más importantes para la comprensión del objeto, el primero de ellos refiere la descontextualización entre planes de formación docente y práctica. Para la realización de este fue necesario realizar una revisión teórica y conceptual de autores tales como Zabalza 1998; Bazdresch, 2000;2006) a partir de los testimonios enunciados por los docentes en formación se llegó a la teorización que el acompañamiento por el docente formador no está debidamente orientado, pues parece ser un problema entre el deber ser y lo que es; es decir, entre lo que se dice la Escuela Normal y lo que se hace al interior de las escuelas oficiales durante las jornadas de práctica. Lo anterior permitió la construcción de conceptualizaciones que dieron cuenta de la visualización de una ausencia de reflexión de la práctica, sobre la práctica, en la práctica, para la práctica y desde la práctica.

Posteriormente se pudo construir otro eje que refiere a las prácticas y el proceso de formación docente, aquí fue imperiosamente necesario remitirse a autores como: (Foucault 1992; Deluze, 1999; Pérez, 2000; Gimeno, 2007; Schön, 1997). En este sentido los testimonios de los docentes en formación me remitieron a teorizar al respecto del propio proceso de formación docente en relación a las prácticas. Lo anterior obedece a qué pude vislumbrar que en el discurso se concibe a la práctica común proceso ineludible de la formación docente para la adquisición de una didáctica, sin embargo los docentes en formación consideran esta práctica necesaria pero qué, a raíz de su experiencia, esta práctica se encuentra tensionada o desfocalizada de las verdaderas intenciones o fines que tendría en teoría desde el discurso oficial.

Este capítulo fue muy rico en cuestión teórica porque permitió Construir la categoría de dispositivo cultural en el cual Establece que existen relaciones de poder al interior de la institución formadora de docentes (BENM) y que se extrapolan espacios de la práctica, fue posible determinar a través de los testimonios y los relatos de los docentes en formación qué el dispositivo cultural construyen lazos de identificación, diferenciación y comparación entre: lo que debe ser enseñado en las jornadas de práctica frente a lo que se vive en dicho proceso, de allí que retomé gran relevancia el carácter experiencial de los docentes en formación el cual es posible rescatar gracias al método narrativo. Cabe resaltar que en este mismo capítulo gracias al método narrativo pude realizar una revisión del Estado del Arte que me permitió conocer algunas aproximaciones y vacíos entorno al objeto de estudio y el problema de investigación; en estos pequeños núcleos temáticos tuve la posibilidad de probar mi capacidad de síntesis y de análisis, no obstante por cuestiones de tiempo no llevé la comprensión más allá de cada uno de los ejes del Estado del Arte, lo cual considero un vacío de esta investigación pero que puede permitir dar paso a otras investigaciones con mayor profundidad.

#### **4.3.3 Preparación del *Capítulo 3: (las reformas curriculares en la formación docente: tensiones previas al análisis de la práctica en el actual presente)***

La cocina de la investigación es indudablemente una de aquellas que demanda al investigador mayor atención y sobre todo la mezcla de los ingredientes correctos, sobre todo cuando el método permite aderezar la misma sin alterar su consistencia. Es así que en la preparación del análisis de las reformas curriculares de la formación docente que corresponde al capítulo 4, fue importante realizar una revisión no solamente socio-histórica sino también una revisión pedagógica respecto de dichas reformas. Para el apartado del normalísimo en México fue necesario recuperar algunas Fuentes primarias de carácter histórico y que posibilitaron comprender el actual presente de la educación normal en México. Cabe mencionar que para efectos de este apartado se remiten a documentos y a trabajos de investigación realizados en el estado del conocimiento existente en el COMIE. Posiblemente para abordar el siguiente apartado referente a la reforma de Educación normal de 1984 fue necesario remitir algunas de las testimoniales de los formadores docentes con quién estuve posibilidad de vincularme y que me permitieron comprender el posicionamiento de esta reforma de un carácter profesionalizante para la formación docente. Importante aclarar que, aunque en un principio la intención versaba en

hablar de los formadores docentes es en este apartado donde se cumple un pequeño propósito que el inicio se pretendía, no obstante el sentido de la investigación sigue encaminado al análisis de la experiencia de los docentes en formación, no obstante considere necesario e ineludible abordar un apartado que dé cuenta de las reformas curriculares que han impactado en el actual presente de su propia formación docente.

De tal suerte que es en este mismo apartado donde se lleva un análisis reflexivo del saber frente a la formación docente, para tales efectos retomé las voces de los docentes en formación, los cuales permitieron interpretar cómo ha sido su formación a partir del devenir de la Reforma de 1984, por ello es el propio método narrativo el que nos permite transitar en la historia y jugar con una ascesis, al viajar al pasado para explicar o comprender el actor presente.

Es en ese sentido que damos paso a abordar la reforma de Educación normal de 1997 y para la construcción de este apartado fue necesario retomar las voces de los docentes en formación que en principio ayudarán a la contextualización del problema, nuevamente la intención de remitir las voces para la comprensión de una reforma anterior, es con la finalidad de comprender e interpretar el actual presente de la formación docente sin dejar de lado qué tanto las reformas cómo las prácticas son acción y consecuencia tanto de las políticas educativas en un momento histórico y social determinado, así como las condiciones económicas del mercado internacional.

Este capítulo resulta muy interesante porque permite visualizar qué algunas de las prácticas que prevalecían desde 1984 y 1997 siguen siendo predominantemente repetidas en el año 2019 y que seguramente se seguirán reproduciendo debido a la cultura institucional que prevalece en las escuelas formadoras de docentes y en las escuelas donde presentan su práctica. Finalmente este apartado ya no desarrolla los planes 2012 y 2018, debido a que estos son el eje referencial del cual se discurre en el capítulo 1. Me es necesario enfatizar que este capítulo da cuenta de cómo el método narrativo trasciende no solamente para dar cuenta de la experiencia de los sujetos, sino que también posibilita que esas voces puedan dar una claridad más amplia y profunda de hechos anteriores y comprender el actual presente, ya sea tanto de las prácticas educativas, académicas e institucionales de la formación docente. Aquí cabe Hacer una aclaración, y es que a pesar de que en principio la investigación pretendía realizar observación de la práctica no se pudo llevar a cabo debido a la pandemia mundial de SARS-COV2 (COVID-19) la cual tuvo lugar a principios de marzo del año 2020, razón por la cual se reestructuró también la tesis en razón y en función de las condiciones actuales.

Es así que el mismo método ha permitido dar un viraje muy importante en materia de construcción del conocimiento y sobre todo de la interpretación de la experiencia, pues ha permitido desarrollar nuevas formas de recuperar la experiencia a través de medios digitales, en este caso las entrevistas realizadas a través de la plataforma Zoom o Google Meet, así como los relatos compartidos vía correo electrónico y las testimoniales recabadas, siendo el principal eje de comunicación el WhatsApp para agendar entrevistas, debido a las medidas de higiene y salud para garantizar la salvaguarda de la integridad tanto de los informantes como del investigador.

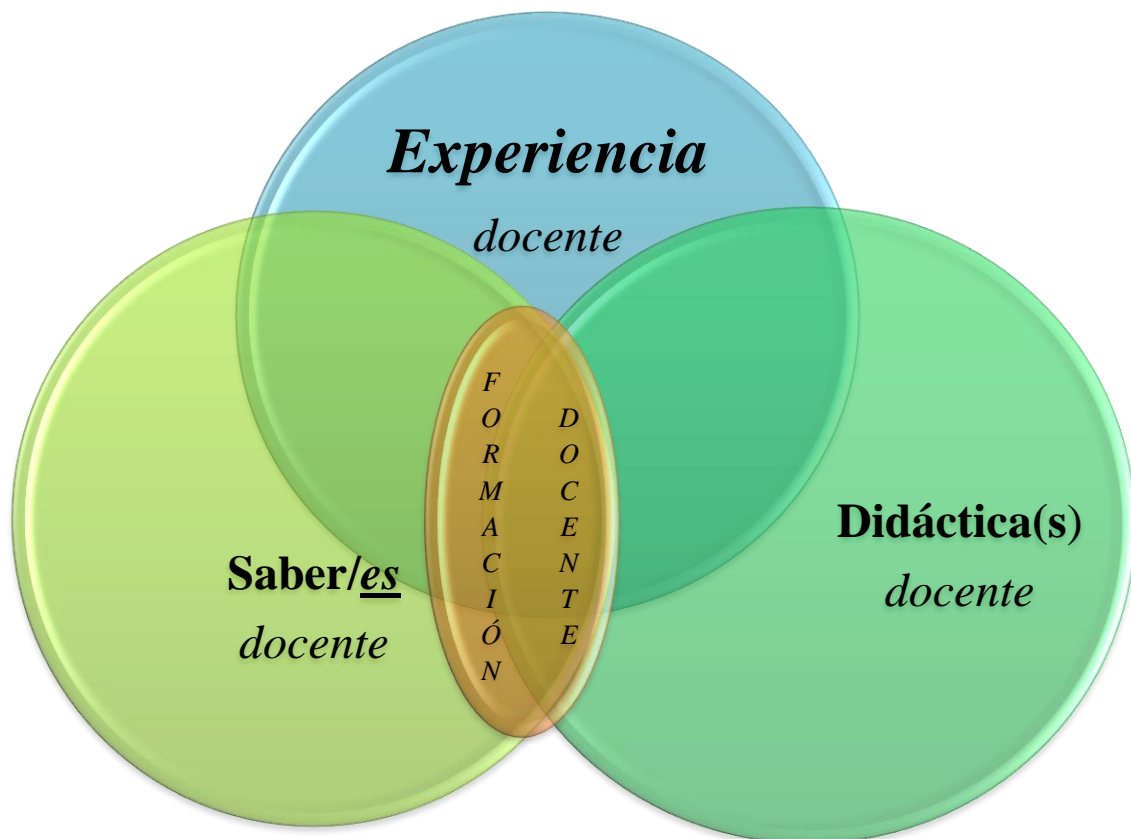
#### **4.3.4 Curtido del Capítulo 5 y 6: (para dar respuesta a la pregunta)**

Para cerrar con este último apartado, me permitiré hacer una analogía para comprender el por qué se sitúa una relación entre las categorías teóricas, interpretativas y de análisis centrales de la investigación y el elemento de problematización. Imaginemos que tenemos un automóvil de venta comercial al público, para transporte urbano, ciudadano, común para todos, y ahora pensemos, que tenemos el mismo vehículo adaptado para la competencia del automovilismo deportivo tipo Rally. ¿Qué es lo que pasa con esta situación frente a la investigación?, el vehículo de uso comercial (stock) es decir, sin modificaciones, sirve para lo que ha sido planteado, para ser conducido en ciudad, su uso es muy claro y definido, tal vez el usuario viéndose más temerario se arriesga y lo lleva a carretera, aunque las condiciones del camino sean distinto a los de la ciudad, puede que el vehículo opere sin algún incidente que ponga en peligro a los ocupantes aunque en términos de rendimiento no sea lo mismo.

Sin embargo, cuando el usuario decide colocarse en una competencia, el vehículo necesita ciertos requerimientos, el vehículo necesita condiciones especiales y específicas para competir; es decir, requiere de modificaciones o aditamentos tales que potencien: desempeño, rendimiento y condiciones de seguridad que se requieren en una competencia como por ejemplo: jaula antivuelco, *puntos de anclaje* reforzados para *evitar que el vehículo no doble el chasis* en los *puntos débiles*, implica tener una *suspensión* de nitrógeno en la que se pueda *ajustar* el ataque de *amortiguación*, ya sea más *rigidez* o *blanda*, lo que posibilita tener una mayor *estabilidad* en la conducción, así también como contar con *ejes de apoyo* para soportar el *eje central*. Pensemos ahora que el vehículo (stock) de fábrica y sin modificaciones para uso ciudadano es nuestro método, opera para una situación o situaciones tales, sin embargo, cuando realizamos la investigación en función con nuestro objeto se requiere de aquellas modificaciones que posibiliten que dicho

vehículo sea óptimo, para ello el vehículo de competencia es nuestra metodología, pues esta se construye con base en los requerimientos, se realizan ajustes pertinentes y que posibiliten tener una coherencia entre el objeto y el problema, las categorías y la pregunta central. De allí que para esta investigación, realicé un ajuste el cual no me permitía dar atención a lo anterior, dado que en principio pretendí establecer la relación entre etnografía y la narrativa, lo cual se tuvo que modificar, pues se llegó a la reflexión que ello hubiese puesto en peligro la estabilidad de este vehículo y muy probablemente, de haber seguido empeinado en ello el percance y el daño hubiese sido inevitable. Con lo anterior, es importante mencionar que, durante el desarrollo de la investigación prevalecieron categorías los cuales posibilitaron el entramado teórico, conceptual y metodológico de la misma, desde su problematización hasta el análisis (Ver figura 13).

**Figura 13: RELACIÓN DE CATEGORÍAS: TEÓRICAS, INTERPRETATIVAS Y DE ANÁLISIS, ASÍ COMO ELEMENTO PROBLEMATIZADOR.**



Fuente: Elaboración Propia

Como se observa en la figura las tres categorías principales que han guiado la investigación se centran en la didáctica(s), los saber/*es* y la **experiencia**, ésta última tuvo una estrecha relación, compromiso y objeto con las dos anteriores instaurándose como **eje central**, puesto que es gracias a la experiencia que fue posible el abordaje de la construcción de **saber/*es*** para la **didáctica(s)**, estas últimas como **categorías guía** que posibilitaron la comprensión e interpretación del objeto, por tanto, en esta investigación se circunscribió a la experiencia como objeto de estudio, se concibió como punto de partida y de llegada, porque trastocó el método narrativo y fue posible ***problematizar sobre la Formación Docente***, siendo ésta una puerta que posibilitó la problematización del objeto y su discusión a lo largo de la investigación y durante el análisis, por tanto se conformó como **eje de apoyo**.

Pues bien, como manifiesta Sánchez (1993), la problematización es un proceso de continuidad y permanencia, puesto que es así que el objeto no deja de nutrirse y es posible entrelazar las categorías circundantes de donde emergen nuevas categorías, ejes que posibilitan un análisis más profundo y teorizado. Es así que, el hablar de los docentes en formación de la BENM y su proceso de construcción epistémica didáctica conllevó inevitablemente a realizar crítica sobre las llamadas competencias docentes, y mirar las fracturas, fisuras, deficiencias carencias y ausencias de la *formación docente*, por eso esta última si bien es cierto no constituye el objeto central de estudio (dado que es la experiencia el objeto principal) la formación docente significó el punto de partida y llegada dentro de la construcción del problema, problemática y problematización.

Para realizar el análisis fue importante los testimonios – relatos y la posterior transcripción de las entrevistas realizadas, se optó por este proceso aunque más extenso, permitió tener amplias cosmovisiones acerca de una sola pregunta, o de una vivencia particularizada, no se trató de seleccionar información; por ello no se sesgó ningún testimonio, posteriormente ya en la sistematización se colocaron las categorías: teóricas, interpretativas y de análisis, gracias al establecimiento de estas fue posible construir: experiencias docentes, didácticas docentes y saber/*es* docentes. Finalmente, se establecieron el desarrollo de los ejes, paralelo a ello se fueron circunscribiendo los hallazgos que, para efectos de dar el encuadre a la investigación se enlistaron al final a manera de síntesis, por lo que quedaron establecidas como los resultados obtenidos en función de los objetivos particulares; con ello posibilitó dar atención a lo planteado desde el objeto de estudio, la pregunta central de investigación.

## Conclusiones

Finalmente puedo decir que, la construcción y teorización del método permitió reparar en el sentido que adquiriría la investigación, por una parte ayudó a la clarificación del propio objeto y en consecuencia de la pregunta de investigación, es así que no solo es un método de investigación, la narrativa se volvió una forma de vida para mí, en donde a cada instante me encontraba resignificando el carácter que adquiriría éste dentro de la cocina del tejido conceptual, contextual, teórico y de análisis. El método narrativo considero es un eslabón perdido dentro de la investigación pedagógica, puesto que para algunos escépticos éste desvía del rigor metodológico que exige una investigación que recopila datos y se encarga de triangular con las categorías centrales. Por el contrario, para mí, éste tiene una potenciación como pilar fundamental en la construcción del saber pedagógico, puesto que no recopila datos, éstos los significa, los reconoce como parte fundamental de las cosmovisiones y cosmogonías de los actores educativos, lo anterior es posible gracias a que el método fue llevado a desdoblar la continuidad dentro del arco en la temporalidad; pues durante la contextualización el método permitió transportar los testimonios de los docentes en formación (en la actualidad) hacia un viaje al pasado por las reformas curriculares a la Educación Normal (primera y segunda generación) y con ello permitir la comprensión de las reformas de tercera generación de la formación docente en México en nuestro presente.

Con lo anterior no pretendo decir que el método fue rebasado, sino más bien enriquecido y trasportado a un estado de concepción sobre una forma de vida para mí como investigador, encontrándome ante él y reconociéndome con él a la par de que me curté y me involucré al mismo compás que iba marcando el ritmo de la construcción epistémica del método, pues concluyo que la propia narrativa trasciende al ser trasladada a una forma de resignificar la vida del otro y de los otros; es decir, del investigador y de los actores de la investigación, pues trastoca sin lugar a dudas la parte esencial que ningún otro método lo realiza con profunda entereza y entrega: la experiencialidad. Desde luego que para los puristas que gustan de datos categorizados mediante acción programática y una investigación con lenguaje academicista (lineal) y reduccionista de experiencialidad/*es* la narrativa no les resulte significativa, pero sostengo que ésta potencia la ruptura de paradigmas endogámicos de investigación educativa y constituye una forma de concepción de mundo y vida.

## **CAPÍTULO 5: ¿CÓMO SE TEJE LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN? DE LA DICOTOMIA: SABER/ES Y DIDÁCTICA(S)**

### **5.1 Experiencia didáctica docente: de sus vivencias a la interpretación de su acción didáctica**

Antes de comenzar cabe mencionar que, este capítulo tiene como finalidad mostrar los hallazgos que se derivaron de la aplicación de los instrumentos: (diarios del profesor, relatos y testimonios orales) con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación que se fue tejiendo a lo largo de la investigación: *¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?*

Es necesario aclarar que los hallazgos, siguiendo el método narrativo, se muestran como una conjunción de los instrumentos (dispositivos de trabajo narrativos), por lo cual permite trazar *ejes* que posibilitan el análisis a partir del tejido teórico – conceptual y metodológico mediante *categorias* que inciden en aspectos propios de la experiencia de manera no aislada que abonan a la construcción del saber pedagógico del propio método y la disciplina que nos ocupa, al tiempo en que se da la voz de quienes son actores esenciales de esta investigación respondiendo a la pregunta y reivindicando la experiencia – saberes de los docentes en formación.

Lo anterior se erige bajo el principio de universalidad; es decir, que el tejido de los relatos permite dar forma al propio objeto, ya que, atendiendo al método, si el objeto de los relatos a los que refiere (en este caso “la experiencia de los docentes”) se analiza en su conjunto: posibilita al investigador contar con elementos múltiples que crucen en dos o más categorías en distintos ejes, es una señal de que el objeto es de carácter trascendental más no endogámico y debe por tanto, nutrirse en su totalidad de los diversos instrumentos construidos y propuestos para la obtención de hallazgos a analizar (Trahar, 2010).

Cabe mencionar que, las voces que aquí se presentan se exponen con el consentimiento de los docentes en formación (quienes dan su voz) expreso para la finalidad de dar a conocer su experiencia y su voz sea escuchada y narrada. Por ende, resguardando y conservando en todo momento el carácter de anonimato de los mismos.

En el presente eje retoma, a modo discursivo y en sentido de crítica: lo expuesto en capítulos anteriores y que refieren a las “competencias docentes”, (pareciere ser la antítesis de la



primera parte de la investigación), pero en efecto, se realiza con el fin de dar un viraje que destroce el discurso oficial e idealizado de las “llamadas competencias docentes” y que, con la lupa de la mirada crítica y el ojo indómito hacia lo “ya establecido” intente romper con el pragmatismo de idiosincrasia que el docente en formación “debe ser” el ente ejecutor del currículum oficial únicamente y el “hacedor de aquello establecido por un grupo de intereses creados” que imponen una “agenda educativa a modo” de lo que es “formar al otro y enseñar al otro”.

Por el contrario, este eje la cortina del discurso oficial sobre “competencias docentes” se destroza ante el telón que representa *la experiencia de la formación docente y la construcción de saberes para la enseñanza y didáctica(s)*; por ello era importante tener a las “competencias” como referente de inicio que se convierte en fuerte elemento de contraste, de ruptura y quiebre ante la narrativa que subyace de la experiencia de los actores docentes en formación.

Siendo así, en este eje y el siguiente es fundamental e ineludible estar observando cómo el objeto de estudio se va entretejiendo con la (s) **didáctica(s)**; es decir, **cómo a partir del análisis de: la experiencia de la práctica de enseñanza se establece una íntima relación que guarda estrecho vínculo en la construcción de saberes didácticos situados para la acción o la intervención** como parte del proceso de **formación docente**, y que es posible erigir dicha relación gracias a la **narrativa como arché pedagógico del método**, a esto último advierto que por ende será *imprescindible abordar* aspectos que refieran a la *experiencia* dada su carácter de necesidad para abonar a la construcción y alimentación de cada una de las categorías de investigación siguientes.

### **5.1.1 Incertidumbre y mal/estar/es docentes hacia la construcción de saber/es para el accionar didáctico**

Para abordar este primer apartado de análisis es necesario partir inicialmente que, la experiencia es aquello que acontece en el otro, es la vivencia de los otros, y la educación es precisamente el lugar donde surge el encuentro con ese otro y necesitamos de palabras, relatos, diversas formas textuales para la construcción y significación de la misma (Skliar & Larrosa, 2009). A lo largo de este apartado se aborda la *experiencia docente* en su amplitud como espacio de *construcción de saberes didácticos* que permite socializar/se y así mismo dar sentido a la relación que tiene la experiencia en tanto conformadora de dichos saberes y su implicación desde

la *formación docente* que tiene lugar en las *prácticas de enseñanza*; por tal motivo, los relatos son parte fundamental de este proceso de construcción y por tanto, los anteriores son grandes ejes que se entretajan y tienen un hilo conductor: la experiencia.

Por ello partamos de un primer testimonio, el cual posibilita entrever un estado inicial de la relación que el docente en formación guarda con su experiencia como parte de su proceso formativo, al tener ese primer *encuentro, reconocimiento y acercamiento* pedagógicos al grupo donde desarrollará su práctica; es así que, una docente en formación nos comparte lo siguiente al relatarnos: ¿cómo vivió el momento cuando tuvo que desarrollar su práctica sola ante un grupo de estudiantes?

La primera vez que ya di un clase como practicante fue como de ¡ay dios!, nunca he visto cómo dar una clase en ese grupo específico, o sea, no conocía al grupo porque nos cambiaron de escuela de práctica, y aquí ya teníamos que planear a la de ya, o sea, teníamos ya que ejecutar eso (la planeación). (DcnTE\_en\_Formación2\_BENM\_18-08-2021).

El testimonio permite entrever que la estudiante normalista asumida en su rol de “practicante y docente en formación” dentro de su vivencia se está enfrentando a algo que, si bien es cierto no es algo nuevo, es algo exterior a ella, al decir: “*La primera vez que ya di un clase como practicante fue como de ¡ay dios!*,” ese algo que se hace extraño o que sorprende dirían Skliar & Larrosa, significa algo que: “no depende de mí... que no es resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende de mí saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” (2009, p. 14).

Ahora bien, esa primer encuentro con lo pedagógico al que se enfrenta la docente en formación resulta tan esencial dar testimonio dado que, forma parte de la construcción del propio saber experiencial, pues no se lo platicaron, ella lo vivió y lo padeció, es ese padecer lo que posibilita construir rutas metodológicas para el diseño de una acción didáctica, porque nada está dado de facto, la didáctica se construye (Camillioni, 2007).

En el testimonio la docente en formación relataba que no conocía al grupo porque los habían cambiado de escuela, en algún punto ella mencionaba que en la escuela donde se encontraban “iniciados en la práctica” había surgido un problema con uno de sus compañeros y una docente titular, razón por la cual, por indicaciones superiores fueron transferidos a otra escuela alterna, esto remite a pensar que, aunque se diga: (*conozco al grupo y ya sabré como accionar con él en la clase*) no exime del carácter imprescindible a la experiencia de la vida en las

escuelas, de que exista un cambio de planes y todo aquello que (ya se tenía planeado) tenga que modificarse, pues la experiencia es justamente eso, algo que no depende de lo que yo digo o de mi voluntad, sino de las condiciones internas y externas al contexto situado de la propia formación docente, y cómo es que al paso ese docente va aprendiendo a enfrenarse y comprender la realidad de la vida en las escuelas, pues dicho aprendizaje forma parte de un saber (Pérez, 1992).

En ese mismo tenor al decir de la docente en formación: “*aquí ya teníamos que planear a la de ya, o sea, teníamos ya que ejecutar eso (la planeación)*”, lleva a pensar bajo circunstancias de contexto que la acción docente se encuentra únicamente centrada en la ejecución de una planeación, eh allí donde retomo uno de los ejes problematizadores abordados en capítulos anteriores: (la didáctica reducida a una planeación), mediante este eje se realiza una comprensión inicial de cómo es que el papel que juega el formador docente resulta decisivo para el cumplimiento de los adoctrinamientos ideológicos de la institución formadora de docentes y empero que no será el único momento en donde la figura del formador sea mencionada.

Bajo esta lógica, el formador docente institucionaliza la acción didáctica, las competencias docentes en el accionar se convierten en un discurso ideológico insulso y vacío de carácter técnico – instrumental ausente de sentido pedagógico, pues encierra únicamente el pragmatismo de la acción didáctica a un instrumento y borra toda cuestión de experiencialidad que pueda tener el docente en formación para la construcción de saberes propios para su enseñanza, que pueden conformarse desde la socialización con los otros; por ende las competencias solo son el yunque que doblega a la sometida reflexión sobre la práctica pero que, a pesar de estar sometida, la experiencialidad hace frente desde su trinchera narrativa ante la cual se erige con el otro, o en los otros; por ello, retomando lo que sostienen (Skliar & Larrosa, 2009):

Y te diré ya, desde ahora, que, en la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad (p. 15).

Por tal motivo, sostengo en este primer inicio que la didáctica en tanto disciplina para la reflexión de la práctica de enseñanza en el entorno contextualizado del ejercicio pedagógico experiencial, le confiere al docente en formación un carácter *de/constructivo* a su propio accionar en donde su encrucijada se ubica ante la posibilidad de: (seguir la institucionalidad impuesta desde

su formación docente de reductibilidad de la didáctica a una planeación que debe ser ejecutada o bien, reinterpretar su propia acción didáctica desde su experiencia con la finalidad de dar un giro reflexivo a su práctica).

Camillioni (2007), comenta que la acción didáctica está dirigida por condiciones contextuales del docente, en tanto existan condiciones se puede llevar a cabo una configuración del conocimiento inicial para la práctica de enseñanza, por ello no es posible decir que el docente en formación una vez egresado ya adquiere todos los saberes posibles para su acción de enseñanza, por el contrario menciona Ferry (1997) que el propio trayecto formativo es inacabado, dado que el término “docente en formación” está mal empelado, porque nunca deja de estar en constante formación al igual que la didáctica nunca deja de estar en construcción a lo largo de la experiencia docente.

Otro testimonio que relata esta parte de la vida del docente en formación al enfrentarse a la práctica de enseñanza es la que a continuación presento, cuando la docente en formación nos comparte ¿qué sintió al enfrentarse un grupo de estudiantes durante sus jornadas de práctica ella sola sin la mediación del maestro de práctica?:

Me sentí muy nerviosa, porque consideraba que no estaba lo suficientemente capacitada todavía para enfrentar ya a un grupo yo sola. Obviamente si tenía ya el conocimiento de hacer planeaciones, de cómo llevar material didáctico, pero no puedo decir que me sentí porque detrás de mi había muchas cosas que cumplir: había que cumplir con una planeación que el maestro de práctica obviamente revisó con anterioridad, pero que el ya llevarlo directamente a la práctica pues ya se hace de otra forma no, entonces si me sentí la verdad preocupada, preocupada por si realmente mi planeación iba a funcionar como yo la había pues planeado; entonces pues yo si me enfrenté a esos nervios pero eh, pues creo que ya después un poquito más con la práctica eso se va quitando. (Dcnete\_en\_Formación4\_BENM\_20-08-2021).

Pues bien, el testimonio habla por sí solo, pero voy a permitirme narrar este paisaje pedagógico de experiencia para interpretar en su más amplio sentido el carácter que encierra para la docente en formación la significación de su práctica, se erige el principio de exterioridad que aborda Skliar & Larrosa (2009) en donde expresan que: “si le llamo “principio de exterioridad” es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra *ex*/periencia. Ese ex que es el mismo de *ex*/terior, de *ex*/tranjero, de *ex*/trañeza, de *éx*/tasis, de *ex*/ilio” (p. 15).

Luego entonces, si eso que acontece en la vida del docente en formación es lo externo, es lo que se encuentra en el contexto inmediato de su formación, sostengo que es todo aquello que en su experiencia formativa le antecede y le precede, por tanto la didáctica se encuentra inmersa y

en su conjunto una serie de factores que: obstaculización, facilitan o demeritan la construcción de saberes para que en la práctica surja efectos, por ello el accionar del docente se encuentra rodeado de factores que a continuación veremos, al recuperar parte del testimonio anterior lo siguiente: “*Me sentí muy nerviosa, porque consideraba que no estaba lo suficientemente capacitada todavía para enfrentar ya a un grupo yo sola. Obviamente si tenía ya el conocimiento de hacer planeaciones, de cómo llevar material didáctico, pero no puedo decir que me sentí libremente*”.

A lo anterior en primera instancia podemos inferir que esos (nervios), esa posición de *pre/tención* del accionar didáctico sublimado a ejecutar una planeación sin mirar el trasfondo genera una (*in/tensión*) propiciada por el propio carácter de *exterioridad*, luego entonces, entre el sentido *previo* al actuar y el estar *inmiscuido* ya dentro de la acción didáctica remite invariablemente en el sentirse con nervios, porque lo extraño provoca un sentido de no pertenencia, de no sentirse preparado pero anticipado al error.

Comenta Ferry (1991), que en el trayecto de formación docente, se experimentan cosas que parecen propias del quehacer formativo pero que a su vez son difíciles de interiorizar a la primera vez que se está frente al objeto de la enseñanza, por lo que es de esperarse una reacción no precisamente apacible sino de intimidación. Pero intimar con el objeto de la enseñanza no es lo que preocupa aquí, si analizamos entre líneas el testimonio, la preocupación radica tácitamente en: *una sujeción de la práctica a la aprobación o reprobación* de quien emite un juicio de valor para determinar si el accionar del docente está correcto o incorrecto, si la planeación se ejecuto bien o mal.

Es así que el análisis deja entrever que entre la exterioridad de la experiencia vivida en el proceso formativo docente y la institucionalización sobre cómo debe ser entendida la didáctica o también de lo que significa la enseñanza, existe un nerviosismo por parte de la docente en formación, recordemos que en este tenor el docente de formación deja de pensar en sí mismo y por el contrario se preocupa por el otro o los otros ¿qué van a decir los otros de su accionar didáctico?, ¿cómo se interpretará su práctica ante los otros?, pues precisamente la *alteridad* figura y co-protagoniza en este punto de la vivencia de los docentes en formación como un elemento esencial que dentro del mal/*estar* se aproxima a ser el anclaje del por qué el docente en formación se detenga a repensar su accionar además de la valorización que pueda tener de un agente externo sobre su propia práctica.

Aquí el **mal/estar formativo docente** lo sostengo como un distanciamiento entre el discurso oficializado y el carácter institucionalizado que se le ha creado en el imaginario del deber ser al propio docente en formación sobre lo que es didáctica y sobre lo que es enseñar, lo cual lo coloca ante una encrucijada, el mal/estar provoca un sin sentido del accionar didáctico porque no tiene claridad de para qué, por qué, cómo accionar, solo realiza para obtener la aprobación de los otros pero que no profundiza y se muestra ausente de reflexión; por tanto el **mal/estar** es el resultado del sometimiento a una práctica no libertadora y por el contrario, subyugada a intereses institucionales de su escuela formadora y del grupo fáctico de formadores docentes que le anteceden.

Aún con todo lo anterior es importante mencionar que el principio de malestar docente es mayormente referenciado desde el carácter de la psicología con Esteve (1984) en su obra “Profesores en conflicto”, y vuelve a ratificar en su ponencia (1995) “La salud mental de los profesores y sus relaciones con las condiciones de trabajo”. Jornadas sobre la Salud Mental del Profesorado. Málaga, 28 de abril. No obstante éstas concepciones se limitan a explicaciones más de sentido neurológico como el estrés y la neurosis que ocasiona el trabajo áulico y la descarga administrativa del trabajo de los docentes de educación básica, no obstante, el sentido que yo le pretendo dar en este eje tiene relación más en sentido pedagógico desde el enfoque del discurso crítico de la educación que analiza problemáticas formativas en el mundo posmoderno y neoliberal como lo menciona Girux (1995).

La vida del docente en formación se diluye prontamente en el accionar pragmático que institucionaliza que la didáctica es elaborar y ejecutar una planeación, pero lo importante es rescatar que este docente está *ex/perimentando* la enseñanza, algunas ocasiones con el ensayo y error y otras en la espera de la aprobación de los otros, como lo muestra parte del testimonio anterior al decir: “*entonces si me sentí la verdad preocupada, preocupada por si realmente mi planeación iba a funcionar como yo la había pues planeado*”, nuevamente la preocupación por saber si el accionar iba a resultar con efectos positivos más que reflexivos, nuevamente es aquí donde el mito de las competencias docentes en plena discursividad crítica se configuran como estatutos preestablecidos mitificados que no tienen ningún efecto más que el dar atención a certificaciones más no a las sensaciones vividas, a las *ex/perieniaciones* más lúcidas y significativas de donde tienen lugar la construcción de saberes con base en la experiencia vivida.

Comenta así Camillioni (2004) que la **didáctica** en tanto **disciplina reflexiva** en torno a la **práctica de enseñanza** *se construye mas no se instruye*; es decir, *la didáctica no se enseña, debido a que ésta se construye en la socialización de la práctica*; en este tenor, la *socialización* tiene lugar en la *experienciación*, abona Skliar & Larrosa (2009) al sostener que en la alteridad lo anterior se logra edificar , pero ¿qué es la alteridad?: los autores lo abordan como principio de alteridad y comentan que: “ es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro (p. 15).

Sobre lo anterior es fundamental retomar la última parte del testimonio de la docente en formación que a continuación retomo cuando ella relata lo siguiente: “*entonces pues yo si me enfrenté a esos nervios pero eh... pues creo que ya después un poquito más con la práctica eso se va quitando*”. En este caso, la docente en formación asume como propio que el proceso formativo está lleno de reacciones adversas y que hay que padecer para aprender, no obstante romantiza su propio mal/estar y su accionar didáctico de la práctica porque ya se encuentra instituido que así debe ser y se institucionaliza con la reproducción de acciones, éstas se vuelven un ritual en el que se repite el *ethos* del deber ser y el hacer en una cultura depredadora como sostiene McLaren (1997) y es depredadora porque doblega la propia voluntad ausente de reflexión.

Sin embargo, existe otra apreciación al testimonio y es el que refuta la idea anterior, y es que el hacer cotidiano propicia un encuentro con el objeto de la acción didáctica y posibilita una reflexión posterior más no inmediata para lograr establecer un vínculo entre la teoría y la practica como comenta (Camillioni, 2007). Ante esta última apreciación se podría contra argumentar a la expuesta por McLaren (1997) en donde solo se repite sin reflexión, aquí entonces desde Camillioni (2007) estaríamos pensando en que el *practicum* como *hábitus* incentiva una cierto acercamiento al objeto que permite al docente en formación asumir una *seguridad* para la enseñanza y hacer frente a la preocupación ante el error o los nervios a equivocarse ante los otros, siendo así *la observación y escucha activa de los otros en la cotidianeidad desde la práctica saberes contruidos para hacer frente a los nervios o la preocupación del error*; es decir, *aquello que produce mal/estar también produce saberes, o nos hace más resilientes o más ensimismados* para la acción didáctica.

Para lograr atar cabos en esta primer categoría y siguiendo la misma línea de análisis me permito darle voz al testimonio siguiente cuando una docente en formación relata lo que

experimentó la vez primera que se enfrentó a un grupo de estudiantes para desarrollar su práctica sin la presencia del tutor o la participación del maestro titular de grupo:

Pues primero hubo nervios, porque a pesar de que nos enseñan los modos de enseñar vaya, no es lo mismo estar frente a un grupo, menos en las primeras intervenciones que tuvimos, hicimos un diagnóstico muy breve, no fue un diagnóstico en el que se profundizara, solo fue la implementación de un sociograma y un estilos de aprendizaje, únicamente solo tomamos en cuenta para la intervención los estilos de aprendizaje, a partir de ese diagnóstico tiene una mirada más amplia de la forma en la que iba a intervenir; sin embargo, lo que se implementa no siempre funciona a la primera, pues es el primer contacto con los niños, aparte también de cierta forma los nervios nos invaden y nos traicionan, se nos llegan a olvidar cosas independientemente del grupo con el que se haga una intervención pero si en primera instancia lo que sentí fueron nervios; porque una cosa en sí es toda la teoría que se nos da y la otra ya es muy diferente estar frente a un grupo llevarlo a la práctica (Dcnete\_en\_Formación4\_BENM\_20-08-2021)

Pues bien, narraré ahora lo que en el relato se encierra entre líneas y que nos permitirán profundizar en los aspectos y a abordados en testimonios anteriores, y en otros que vayan surgiendo; ¿Qué pensaríamos cuando realizamos una actividad en la cual planeamos y se nos ha vendido la idea de que con ello que hemos pensado se ejecutará con la normalidad mínima para cumplir el propósito?, ahora bien, si fuésemos a pilotar un avión y estaríamos a cargo de una de tantas tareas, siguiendo esos protocolos existentes es muy probable que de no seguir o saltarse uno de los protocolos se comprometa la estabilidad del avión en el despegue, durante el vuelo o al aterrizar.

Pero ¿por qué es importante desde ese pragmatismo práctico seguir los protocolos?, dice Zemelman (2005) que en cada una de las formas en que el sujeto se acerca al conocimiento; es decir, de cómo tiene ese encuentro con el objeto de conocimiento depende intrínsecamente de las condiciones existentes en el contexto epistémico y del sentido y significado que se le dota al propio objeto de conocimiento, pues al existir una concreción del qué, del por qué y para qué entonces se tiene como acción la construcción del conocimiento no únicamente la apropiación. En la analogía del avión y el docente en formación eso de ninguna manera opera igual, mientras que a bordo de la aeronave existen sujetos encargados de tareas específicas para que el accionar resulte en cadena en la formación docente no lo es así, y sin embargo pareciera ser que se concibe de ese modo.

En el avión por ejemplo, pensemos ¿qué tipo de vuelo es, si es un vuelo comercial o de operaciones militares o navales?, recordemos que tenemos en cuenta las intenciones del objeto de



conocimiento, entonces pensemos que es un vuelo militar, en la cabina va a bordo dos capitanes, cada uno con tareas específicas, sería inútil que cada uno hiciera lo mismo en el accionar, por ello cada uno asume una tarea específica, situados de forma específica (lado derecho e izquierda), uno revisa notas de vuelo, otro el protocolo de despegue, etc.

Por otra parte se encuentra el técnico de vuelo y por otra parte el ingeniero de vuelo, cada uno tiene al igual que los pilotos tareas específicas y previamente ya debieron revisar el peso, dimensiones y sujeción correcta de la carga que llevan a bordo para que al momento de despegar estas estén tan correctamente precisas que el avión tenga la sustentación requerida y no entre en pérdida de ninguna manera, hablamos aquí de que un error por más mínimo que sea, un protocolo que se omita o algo que salga del plan de vuelo pone en riesgo y compromete la seguridad de todos los tripulantes y de aquellas personas que se encuentren en tierra si el avión se desploma y explota.

Ahora bien, con todo lo anterior en el caso del docente en formación pensemos ¿cómo será ese accionar didáctico con el sentido protocolario que se le exige tener y que se expresa en una planeación (inicio, desarrollo y cierre) como si fuese el protocolo de (despegue, vuelo y de aterrizaje)?, aquí si llegase a existir errores durante ese proceso de enseñanza tal vez no mueren vidas como en el desplome del avión, pero en este caso de la practica mal encauzada, se asesinan voluntades, saberes, conocimientos, intereses de los otros, los estudiantes de primaria y recíprocamente de los docentes en formación.

Es así que al escuchar decir: *“pues primero hubo nervios, porque a pesar de que nos enseñan los modos de enseñar vaya, no es lo mismo estar frente a un grupo, menos en las primeras intervenciones que tuvimos”*, entonces nos remite a pensar que el docente en formación se encuentra ante la exigencia de desarrollar una práctica que resulte significativa a los otros, que piense en los otros, desde el principio de alteridad del que comentan Skliar & Larrosa (2009), esa voluntad por el interés del otro radica en pensar a ese otro como parte esencial de un todo, ese todo el cual no soy yo y tienen *expectativas* y *existencias* de condiciones diversas a mí. Entonces los *“nervios”* nuevamente afloran pero aquí el sentido es diferente, es el miedo a equivocarse ante los otros pero por el miedo a que no resulte lo ya planeado que le fue instituido, construido e instruido desde su proceso formativo docente.

Ferry (1991) comenta que en el trayecto de la formación docente coexiste siempre una latente *expectativa* por parte del estudiante de la educación, pero mantenerse *expectantes* es

mantenerse en un estado de alerta más no de miedo al error o nerviosismo ante el *accionar didáctico*, recordemos nuevamente como se ha mencionado con anterioridad que por ese accionar entendemos según Camillioni (2007) al ejercicio libre de la práctica de enseñanza crítica y reflexiva, que retoma la construcción de una metodología para el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación – autoevaluación de saberes de quien forma a otros y de quienes son formados por *el otro*, agregaría desde la perspectiva de alteridad y otredad de Skliar & Larrosa (2009).

No obstante nuevamente persiste el nerviosismo pero ahora con un tinte de errar en algo que fue diseñado o no resulte conforme a lo planeado porque, así debe ser según la imagen institucionalizada que determina, subordina de forma reductible su accionar didáctico; en ese paisaje que relata sobre la docente en formación comenta: *“hicimos un diagnóstico muy breve, no fue un diagnóstico en el que se profundizara, solo fue la implementación de un sociograma y un estilos de aprendizaje, únicamente solo tomamos en cuenta para la intervención los estilos de aprendizaje”*.

Ahora bien, al decir anteriormente que la didáctica se reduce a una planeación aquí es mayormente reductible la propia planeación a un diagnóstico inicial de estilos de aprendizaje y del sociograma, éste último se comenzó a implementar desde la reforma a la Normal de 1984, es un recurso que para la actualidad pareciera ya rebasado o descontextualizado debido a la vorágine de la razón técnica – instrumental del actual presente. Por ello sostengo que hoy en día aquellos que defienden hermética y devotamente a las llamadas “competencias docentes” se encuentran adoctrinados por el discurso neoliberal en el cual pretende que todo saber o conocimiento sea productivo para la sostenibilidad y gobernabilidad económica comenta Sosa (2010) seas sujetos del actuar pragmático.

Es por ello que afirmo que para el sentido del accionar didáctico, más que esas mal llamadas “competencias docentes” sustentadas en parámetros, perfiles e indicadores se requiere de un tacto tan sutil que retome lo sensiblemente humano, argumenta Van Manen (1998) que el carácter de lo sensible del acto de enseñanza reside en el sentido y significado de la experiencia del formador (el otro) y de quien forma (a los otros) más allá de subyugar su accionar a “estándares” que visualizan únicamente resultados medibles y cuantificables que: omiten y excluyen la significación de la experiencia en la construcción de saberes, sostiene Zemelman (2005).

Por ello, lo que relata la docente en formación, es el resultado de la inducción pragmática de la propia enseñanza, que demerita y reduce el accionar didáctico ya no simplemente a un planeación sino a un diagnóstico que se basa en la implementación de un instrumento que incluso en el actual presente parece ya “rebasado”, y que en el carácter institucionalizado se hace referencia a de que al retomar “estilos de aprendizaje” de los otros los docentes en formación ya podrán intervenir con la “normalidad mínima” en la ejecución a punto de sus “competencias docentes”.

Es lamentable que el trayecto de la formación docente se ubique desde esta perspectiva tecno-centrista y pragmatista y sobre todo, enarbolando desde su discursos oficial el cumplimiento de estándares y competencias docentes mas falsas que los propios discursos de una Secretaria de Educación de México saliente de un estado que mira a la transformación pero del discurso, porque en el hacer cotidiano recae un estado *educativo* fallido y reproductivo el cual es consecuencia del propio estado benefactor y de las prácticas instituidas existentes en las escuelas formadoras de docentes como en la BENM con grupos facticos de formadores docentes que se empecinan en fomentar falsos ideales de la educación .

Retomando la misma tónica, la docente en formación en su relato expresa: “*lo que se implementa no siempre funciona a la primera, pues es el primer contacto con los niños*” a lo que refiere es a aquello que se planea o se diagnostica, con lo anterior expuesto no pretendo decir que un diagnóstico de grupo, una detección de necesidades grupales de ritmos y estilos de aprendizajes o una planeación no sean funcionales, no obstante el accionar didáctico no puede subyugarse ni mucho menos reducirse a este carácter tecnificado o de carácter acrítico de la práctica de enseñanza; dice Camilloni (2007) que existen instrumentos únicamente de carácter apreciativo: (detectan, diagnostican, abonan en lo preventivo).

No obstante, los instrumentos, recursos y materiales de apoyo para un carácter apreciativo, más no lo son el todo en la práctica, la situación que aquí se aborda es empecinar o institucionalizar que el accionar didáctico deba centrarse en estos instrumentos, porque de allí deviene el conflicto porque aquello que se tiene como objetable de implementación puede que no siempre resulte, pero a pesar de ello, lo aquí reflejado en los testimonios deja entrever que es todo lo contrario, por ello los docentes en formación más allá de dar cumplimiento a lo establecido optan por echar mano de sus propia experiencia para hacer frente a los retos de la práctica.

El primer contacto con los estudiantes puede interpretarse a la luz de lo que comenta Van Manen (1998), al decir que el tacto de la enseñanza tiene su principal fuente en la comprensión por las necesidades formativas de los otros, todo aquello que se discursa en un lenguaje no solo oral o escrito, sino también con énfasis en lo figurativo y simbólico que encierra el acto de enseñanza, todo lo que constituya el sentido formativo, es decir; salir de la mismidad para verse reflejado ante los otros, en un carácter situado, y es que es en el situar donde sostiene Camillioni (2007): tiene lugar una conciencia didáctica de lo que se pretende realizar con el accionar, más allá de los instrumentos y materiales o recursos, el colocar el foco en el por qué y para qué enseñar, los cómo y los qué.

Para dar continuidad al relato de la docente en formación ella expresa lo siguiente: *“aparte también de cierta forma los nervios nos invaden y nos traicionan, se nos llegan a olvidar cosas independientemente del grupo con el que se haga una intervención pero si en primera instancia lo que sentí fueron nervios”* Nuevamente aflorar los “nervios” es una manera de dar a conocer que existen incertidumbres e inseguridades en el accionar didáctico; es un *mal/estar* generalizado, porque no es la primer docente que manifiesta esos nervios en relación con su didáctica.

En este tenor deja entrever que *estas dudas, nervios, incertidumbres, inseguridades que se generan a la par es la respuesta de miedo al error y no seguir lo planeado*, porque *a los docentes en formación* se les ha vendido la idea y fomentado; es decir *los han adoctrinado e instituido que (planear y diseñar o ejecutar instrumentos) es el accionar didáctico dentro de la práctica de enseñanza*, cuando ya *hemos analizado y criticado* en este corto recorrido *que la didáctica no puede reducirse a una planeación, diagnóstico, sociograma, detección de estilos y ritmos de aprendizaje, y por lejos tampoco se puede empecinar el accionar a las llamadas “competencias docentes,” que lejos de abonar a la práctica de enseñanza generan un mal/estar que subyuga el carácter de lo sensiblemente humano al demeritar la experiencia de los otros (los estudiantes) y del otro (docentes en formación).*

Porque los nervios son la respuesta a algo que sucede y acontece en la experiencia del otro pensando en los otros, miedo a la equivocación o a que lo planeado no se ejecute o se lleve a cabo, salirse del margen establecido puede parecer peligroso para un accionar didáctico el cual esta subyugado y subordinado a lo que establezca el sentido institucionalizado fomentado por el formador docente.

Sin embargo, el testimonio también deja entrever que el hecho de que se lleguen a olvidar las cosas obedece a una cuestión donde falsamente asumen la didáctica como un recetario, comenta Camillioni (2007): la *didáctica no es por sí sola un estatuto disciplinar*, por el contrario, *didáctica es un constructo teórico – metodológico interdisciplinado*; porque en la didáctica *intervienen diversas perspectivas para el accionar: (sociológicas, psicológicas, antropológicas, pedagógicas, históricas, filosóficas)*.

A lo anterior se puede atribuir que *la didáctica NO es un campo disciplinar de carácter nemotécnico*, didáctica *no es un cumulo de técnicas para dar clases*, didáctica *no es la implementación de materiales “innovadores” para dar a conocer un tema*, didáctica *no es un recetario de carácter puramente normativo, descriptivo y prescriptivo*; por tanto, didáctica *no es un prontuario de acciones*; *didáctica es la construcción reflexiva del accionar dentro de la práctica de enseñanza, de la evaluación, el aprendizaje que parte de la ex/periencia a partir del encuentro, acercamiento y reconocimiento de los otros*, así lo que comentan Skliar & Larrosa (2009) respecto de:

La experiencia es “eso que me pasa”. Vamos ahora con ese me. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo *me* pasa a mí. No que pasa *ante mí*, o frente *a mí*, sino *a mí*, es decir, *en mí*. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento *exterior* a mí. Pero el lugar de la *experiencia* soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (p. 15-16).

Por tanto, el relato que comparte la docente en formación, es una vivencia que resulta muy común en la práctica; sin embargo, deja entrever que esos “nervios” constituyen un *mal/estar* que se produce por agentes *ex/ternos* y ajenos a los docentes en formación, ese *mal/estar* es un acontecimiento *ex/terior*, un suceso *ex/trapolado*, que tiene lugar en la propia *experiencia* del propio docente, pero que ante las circunstancias que se presentan, este *mal/estar* se encuentra determinado por situación/*es* en donde *se conforma también saberes para contrarrestar o afrontar esos “nervios”*, o sea que no todo es malo, o *dentro de lo malo lo bueno, lo constructivo, lo experienciado*.

A lo anterior nos conduce a reflexionar y narrar la última parte del relato que nos comparte la docente en formación al decir: “*entonces pues yo si me enfrenté a esos nervios pero eh, pues creo que ya después un poquito más con la práctica eso se va quitando*”. La expresión deja entrever que, la docente

en formación inevitablemente pudo evitar tener esos “nervios”; sin embargo, más adelante relata que con el pasar del accionar dicho mal/*estar* se va eliminando.

A lo anterior puede abordarse desde la perspectiva de Morin (1999) al decir que a todo saber antecede una deconstrucción reflexiva que hace que éstos tengan lugar en sentido específico y de carácter situado, por ende *los saberes son construcciones epistémicas complejas, que tienen lugar en la experiencia del otro con los otros* agregaría Skliar & Larrosa (2007), por tanto se construyen en el accionar, en este caso en la práctica de enseñanza la cual se comparte con los otros, de allí que se conciba como un *saber para la acción* para afrontar *mal/estar/es* docente(s).

A lo anterior, sostengo que un saber no se adquiere, ni tampoco se construye por sí solo, debe ser situado, experimentado y obedece a condiciones contextuales en momentos históricos – social/*es* determinados; es por ello que no podemos subyugar y reducir la didáctica a técnicas, por ello aquellos títulos de: “guía *didáctica* para...”, son simplemente eso, guías, orientaciones, prontuarios, vademécum o recetarios, son todo *mas no son didácticas*, porque ya lo comenta Camillioni (2007), la didáctica no se reproduce, se construye, no se enseña si no se aprende, en un símil: una obra de vida lo es del artesano, la didáctica lo es del docente en formación.

Porque la didáctica como hemos analizado es una construcción al igual que los saberes, se dan de forma epistémica; es decir que su conocimiento se construye gracias a la experiencia compartida, más no se enseña saberes, o no se enseña didáctica, y advierto que: si por didáctica “aquellos que hacen referencia a ella,” *dicen que es “didáctica:* su guía, su clase, su conferencia” porque muestran ejemplos de fácil ejecución y entendimiento, dinámicas versátiles de implementación, dibujos, esquemas, presentaciones “agradables”, estrategias de acciones, técnicas de atención grupales para estudiantes de nivel educativo determinado, podrá ser todo lo que mencionan pero asumiendo una postura crítica lo que *menos tendrá será algo de didáctica.*

Finalmente narraré un relato más de otra docente en formación la cual a partir de su *ex*/perencia *ex*/presa lo que ha vivido al enfrentarse un grupo de estudiantes ella sola durante sus prácticas ella *ex*/terna lo siguiente:

Creo que esto fue más el sentir mucho miedo, he sentido mucho miedo, creo que la teoría que uno aprende en los libros y en las clases no se compara en nada a la realidad, creo que no hay forma de conocer a un grupo más que estar enfrentándolo; sin embargo, conforme va pasando el tiempo la responsabilidad va creciendo, y ahora sí se enfrenta uno a realizar una planeación, a llevarla a cabo, que bueno, hacer una planeación y ya llevarla a cabo son cosas totalmente diferentes. Entonces mi sentir es partir de este temor, de no estar totalmente preparada, es algo que me ha seguido a lo largo de todo este camino y de preguntarme: ¿si de verdad lo estoy haciendo bien?, si de verdad ¿estoy preparada para estar

donde estoy parada?, pero de primera instancia, siempre, siempre me ha pasado este temor, este temor de cómo lo voy a hacer y cada que conozco un grupo diferente vuelo a sentir eso. No sé si esto sea bueno o malo, espero que a lo largo de mi labor docente, es decir, cuando yo sea maestra, este temor me siga, porque creo que este temor, este miedo, esta incertidumbre me hace ser un poquito mejor, me hace prepararme más, me hace adelantarme un pasito más para no estar desprevenida para lo que se venga. Es temor me hace pensar en que debo tener el plan: B, C, D, espero que de verdad no se me quite, para que siempre esté un pasito delante de lo que pueda yo enfrentar. (Dcncte\_en\_Formación5\_BENM\_21-08-2021).

En este último relato donde se circunscribe en esta categoría de análisis se narrará con detenimiento para dar continuidad a lo anterior, por ello al escuchar decir: *“Creo que esto fue más el sentir mucho miedo, he sentido mucho miedo, creo que la teoría que uno aprende en los libros y en las clases no se compara en nada a la realidad, creo que no hay forma de conocer a un grupo más que estar enfrentándolo”* en efecto, la constante aquí cambia de los “nervios” al “miedo”, es razón por la que el miedo se convierte en una respuesta inmediata al error, temor a equivocarse ante el accionar para los otros, porque aquello que he planeado no me resulte y a los otros no les resulte significativo, además de que ***el saber se configura como una forma de ir haciendo frente a la realidad situada; es decir, el ir conociendo el objeto del temor, nervios miedo; en este caso los saberes para afrontar el mal/estar docente son también formas y construcciones del conocimiento sobre los otros.***

En este sentido, en tanto construcción de **saberes**, abona Morin (1999) que, éstos surgen de la **necesidad de poder nombrar el actuar de forma crítica y consciente**; es decir, no son reductibles, no son cosificables, tampoco medibles o cuantificables, ni tampoco son sinónimos de: estrategias, habilidades, aptitudes, capacidades; porque de lo contrario estaríamos nuevamente cayendo en el discurso tergiversado que oficializa las mal llamadas “competencias docentes”, tan criticadas en esta investigación, porque justamente tergiversan, reducen, opacan e institucionalizan aspectos que conllevan al saber y lo hacen ver como “competencias” cuando aquí tratamos el estudio de la **experiencia**: que *conlleva a los otros*, que *construye en los otros*, que *conforma para los otros*, que *deconstruye desde los otros*, que *interpreta mediante los otros*.

Al retomar el relato de la docente en formación ella expresa: *“Creo que esto fue más el sentir mucho miedo, he sentido mucho miedo, creo que la teoría que uno aprende en los libros y en las clases no se compara en nada a la realidad, creo que no hay forma de conocer a un grupo más que estar enfrentándolo”*. En la misma tónica que en el relato anterior presentado, ese sentir “miedo” está determinado por un desconocimiento sobre las formas del accionar didáctico, pero

también al propio temor al error ante los otros, pero efectivamente, son los otros quienes determinan el accionar a ello le antecede un principio de reflexividad, porque es el propio docente en formación quien reflexiona sobre su accionar.

Si le llamo “principio de **reflexividad**” es porque eso de “lo que me pasa” es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la **experiencia** es un movimiento de **ida y vuelta**. Un movimiento de **ida** porque la **experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa**, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de **vuelta** porque la experiencia supone que **el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy**, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.. (Skliar & Larrosa, 2009, p.16)

Luego entonces, si la docente en formación *ex/presa* el “miedo”, es precisamente por ser *presa* del *sentir* mismo reflejado en el encuentro con los otros, porque los otros son parte fundamental de su propia *experiencia* y con la práctica se supone el hacer/*se experta*; porque en ese **movimiento de ida**, la docente en formación **sale de su mismidad**, *dirige su accionar didáctico a los otros, aún con las carencias existentes y persistentes*, pero no se queda con el miedo, porque la necesidad de los otros por aprender, le *conminan a hacer frente a la situación*, tiene que *expeler* y *confrontar* sus **conocimientos previos para construir saberes con los otros: desde** la práctica, **en** la práctica y **para** la práctica.

Mientras que en el **movimiento de vuelta**, la docente en formación en el accionar didáctico cotidiano se hace *ex/perta*; es decir lucha contra la (*perta*) = pérdida, *en este caso la pérdida del miedo, incertidumbre, nervios*, para ello lleva a cabo una reflexión en su actuar didáctico en donde se construyen saberes para afrontar, confrontar y externar en el accionar la pérdida a sus *mal/estar/es docentes*, por tanto **sostengo que el docente en formación como actor central de la experiencia: se exterioriza en el encuentro con los otros (estudiantes de primaria) en relación al acontecimiento que le provoca mal/estar/es para desempeñar su accionar, y es en el propio accionar didáctico que se construye en la propia práctica de enseñanza y se enajena de aquello que le provocaba ese nerviosismo, miedo e incertidumbre como un acto de su formación.**

En otro punto del relato la docente en formación expresa: “*Sin embargo, conforme va pasando el tiempo la responsabilidad va creciendo, y ahora sí se enfrenta uno a realizar una planeación, a llevarla a cabo, que bueno, hacer una planeación y ya llevarla a cabo son cosas totalmente diferentes. Entonces mi sentir es partir de este temor, de no estar totalmente*



*preparada, es algo que me ha seguido a lo largo de todo este camino y de preguntarme: ¿si de verdad lo estoy haciendo bien?, si de verdad estoy preparada para estar donde estoy parada?”*, remite a pensar que el docente en formación se encuentra ante la encrucijada de su accionar didáctico, el cual nuevamente se reduce a una planeación, ya he advertido de esto en líneas anteriores, pero en el caso del testimonio que aquí se presenta es importante retomar que el accionar siempre estará dirigido, el pensar en los otros desde la reflexividad en el posicionarse de la alteridad es una constante, en donde el docente se plantea ¿hacia dónde se dirige su práctica de enseñanza?, ¿cómo será recibido su accionar didáctico por los otros?.

Es así que menciona Camillioni (2007) que la didáctica como constructo complejo de reflexión profunda de la práctica de enseñanza, en donde *teoría y práctica se conjuntan* para conformar *saberes de acción* y posteriormente posibiliten su desconstrucción para conformar *saberes de intervención*, por lo cual, así como el proceso formativo es inacabado tal como comenta Ferry (1997), también lo es el conocimiento didáctico a partir de las necesidades formativas de los otros (en este caso desde los estudiantes a quien va dirigida la práctica), por ello, el otro (el que forma) piensa y reflexiona en las necesidades de los otros.

Más adelante la docente en formación expresa: *“siempre, siempre me ha pasado este temor, este temor de cómo lo voy a hacer y cada que conozco un grupo diferente vuelvo a sentir eso”*. El temor que expresa sentir la docente en formación es una respuesta de su práctica de enseñanza ante los otros y que construye un accionar didáctico mediado por la reflexividad y por las exigencias institucionalizadas como ya lo hemos visto en líneas anteriores, por lo cual no me detendré mucho en este punto, solo cabe decir que, ese “temor” sobre el accionar didáctico siempre es recurrente, ¿por qué? porque las condiciones didácticas siempre son diversas, argumenta Camillioni (2007), ningún grupo es igual, las diferencias hacen que se construya un enriquecimiento sobre el propio saber didáctico y que es experimentado por los actores de la formación.

En otra parte del relato la docente en formación expresa lo siguiente: *“No sé si esto sea bueno o malo, espero que a lo largo de mi labor docente... este temor me siga, porque creo **que este temor, este miedo, esta incertidumbre** me hace ser un poquito mejor, me hace prepararme más, me hace adelantarme un pasito más para no estar desprevenida para lo que se venga.”* El testimonio habla por sí solo y deja entrever que: los **mal/estar/es son** ineludiblemente **necesarios para la construcción de saberes de acción**, que *las llamadas “competencias docentes” no tienen*

un alcance real, ni un estado de realidad aplicable en contextos diversos, que solo forman parte de un discurso oficializado e instituido, debido a que éstas son estandarizadas y fueron pensadas en contextos muy lejanos a la práctica de enseñanza situada.

En tal motivo Van Manen (1998) nos habla de que *se debe “de sentir” lo que se enseña*, se siente “*nervios, incertidumbre, miedo, temor*”, es porque existe una pasión por el acto mismo, existe una serie de factores *que incitan a apelar a la práctica de una enseñanza focalizada desde lo sensible*, la cual retoma la posibilidad de *mirar a los y en los otros el punto de partida y de llegada del acto formativo* como sostienen Skliar & Larrosa (2007).

Y es justamente *el temor, el miedo, la incertidumbre, los nervios*, lo que *permite anticiparse a las dificultades para una práctica de enseñanza a partir de una didáctica de la reflexibilidad*, enfrentar las circunstancias *de la práctica en la práctica* supone la *construcción de saberes* y que son el resultado de un trayecto formativo en el cual **los mal/estar/es son necesarios para generar ese movimiento de ida y vuelta que comprende la reflexibilidad desde la experiencia**, porque el decir “*me hace ser un poquito mejor... prepárame más... adelantarme un pasito más...*” es la respuesta a las necesidades formativas de la propia docente ante las circunstancias que se le estarán presentando en su accionar didáctico.

Lo anterior a razón de que la misma incertidumbre le hace estar siempre en movimiento, dado que el conocimiento no es inamovible, por el contrario, comenta Zemelman (2005): el conocer es una actividad continua, constante y permanente que se prefiguran en relación con las condiciones externas al sujeto que conoce, que es constructor de su realidad formativa y por tanto de su accionar didáctico, reflexiona sobre los alcances y la huella que deja en los otros su práctica de enseñanza.

En esa misma línea, la docente en formación en su relato expresa: “*Es temor me hace pensar en que debo tener el plan: B, C, D, espero que de verdad no se me quite, para que siempre esté un pasito delante de lo que pueda yo enfrentar*”. Y es que es precisamente el estar en constante cambio lo que construye saberes a partir de los conocimientos previos que emanen del contexto y puedan abonar en ese sentido a la conformación de un carácter reflexivo de los actores en función de que aquellos saberes que han construido son esencial/es en su actuar cotidiano a pensar de que no sean reconocidos por el discurso como lo argumenta Sosa (2010).

Es por ello que las “competencias docentes” *se quedan limitadas y son desechables y prontamente prescindibles ante los saberes construidos por el docente en formación desde su*

*experiencia*, a pesar de que sus saberes no sean reconocidos por el discurso oficializado e institucionalizado, *son parte esencial de su accionar didáctico* y son dignos de ser documentados, ya lo menciona Camillioni (2007) cuando sostiene que la didáctica es proceso de construcción reflexiva y esta se encuentra siempre en constante movimiento, dada las circunstancias que rodean al contexto situado de la práctica, ya sean de un mundo globalizado y acrítico inundado por el pragmatismo de la razón técnica – instrumental o sublimado por los principios de la tradición y lo instituido dentro de los sistemas educativos abona Giroux (1995).

A lo anterior es importante mencionar que en ningún momento intento descalificar o aprobar los procesos de formación docente dentro de la BENM, así como el sistema impuesto por la OCDE sobre las aplaudidas “competencias docentes”, solo que comenta McLaren (1997), *es en la crítica del discurso donde se develan las falsedades de los grandes relatos instituidos y que van en contra de cualquier experiencia de los actores sociales.*

Por ello *esta tesis es de contraste entre el deber ser y lo que es, no intento de/mostrar o re/probar las prácticas de formación docente, pero sí pretendo ser un narrador que de voz a los docentes en formación que, desde su experiencia son productores de saberes para su acción didáctica en un primer momento a priori a su intervención a pesar de* que sus saberes no reconocidos por el discurso oficial son parte esencial y fundamental de su formación y desarrollo profesional para **enfrentar** a los nuevos retos de la propia sociedad del conocimiento como sostiene Vezub (2007).

Es por ello que los “temores, miedos, nervios e incertidumbres” que experimentan los docentes en formación al efectuar su práctica por primera vez solos(as), se vuelven recurrentes en otros momentos, porque las condiciones son diferentes, pero que esos malestares los hace más conscientes de que su accionar deberá estar pensado y por tanto, no será el mismo, ni estandarizando, ni tampoco protocolario como quieren hacer parecer las “competencias docentes”.

Finalmente, para dar cierre a esta categoría comenta Ferry (1997) que, el trayecto formativo el cual se decide a emprender el sujeto, va a estar determinando por su contexto vivido, por lo cual no actúa solo, pues lo vivido está mediado por una *in/tensión*, dado que la formación es “*tensionada*” y es en ese conflicto epistémico que menciona Camillioni (2007): se construyen conocimientos y saberes para hacer frente a la *in/tensión*, en este caso, para la práctica de enseñanza, a ello Skliar & Larrosa (2009) abonan que dentro de ese proceso de experiencia vivida

está presente una *ex*/tensión de los alcances que se logran con la construcción de formas y figuras del pensamiento.

Es por ello que, *aquello que vive el docente en formación* aun sean los propios miedos, nervios y perplejidades son parte de la **acción, proceso y resultado** en la **conformación del saber didáctico** y que al final resultan en **saberes para enfrentar las incertidumbres** dentro de su práctica, siendo así la conformación de una didáctica de la flexibilidad.

### 5.1.2 Experiencialidad desde las dificultad/es durante el manejo de situación/es didácticas

En esta categoría subyace la importancia de retomar aspectos de la experiencia de los docentes en formación en relación con la construcción de saberes propios para la acción didáctica, ya vimos en el cierre del categoría anterior que se comienza a conformar una **didáctica de la flexibilidad**, aquí en este apartado será tarea, dar continuidad, desarrollar a fondo y profundizar dicha didáctica porque implica saberes de reflexión en momentos específicos de la práctica, así como interpretar y analizar en la medida de los relatos compartidos por los docentes en formación qué otros saberes de acción se encuentran implícitos en su hacer didáctico y que no son reconocidos por el discurso oficial e institucionalizado.

Ya hemos abordado la importancia de retomar saberes no reconocidos por el pragmatismo sin sentido de las “competencias docentes”, cuyo discurso descoloca y desfocaliza saberes contruidos por los propios docentes durante su trayecto formativo, pues éstos posibilitan una en las prácticas de enseñanza, la opacidad con la que son vistos por el discurso instituido los **saberes de acción e intervención** incentivan a este narrador a dar con mayor proyección a los relatos de los docente en formación, razón por la cual estaré desarrollando de manera detallada los relatos (al igual que los anteriores), pues **sostengo que los saberes que se logren vislumbrar y rescatar son fe y testimonio del carácter instituyente de la trayecto formativo del docente en formación, construido en él desde los otros**.

Para efectos de abordar esta categoría, voy a **narrar los relatos a manera omnisciente en tercera persona**, colocándome **desde la realidad de los docentes en formación**, a fin de contextualizar a partir de la narrativa los aspectos que rodean su experiencia docente e ir induciendo entre narración y narración al testimonio de cada uno el cual citaré para dar paso continuo al análisis, menciono esto con la finalidad de que sea entendible la escritura y el propio método sea nutrido en su construcción epistémica; cabe mencionar que partir de esta categoría y

las subsecuentes estaré realizando la introducción a los testimonios en algunos casos **con el fin de promover un principio de alteridad y otredad en la escritura de la investigación narrativa.**

Las **dificultad/es** entendida aquí obedece una **serie de condicionantes situacionales que impide al docente en formación: ejecutar su accionar didáctico, llevar a cabo tareas propias de sus prácticas de enseñanza durante sus jornadas**, estas condicionantes **obedecen al contexto situado dentro de la propia experiencia**, de allí el término:(es) porque tal situación presentada es vivida dentro de lo externo, el docente es *expuesto* ante lo desconocido y se ve conminado a construir saber/es para que su propio accionar didáctico resulte significativo para **enfrentar y afrontar** los propios mal/estar/es; recordemos que de esto último emerge la construcción y conformación de saberes como lo hemos ido analizando.

En cierta ocasión la docente en formación evocaba en sus recuerdos más próximos y sin divagar sobre algún momento de tu práctica que le habían representado una dificultad, con cierta mesura y con recelo recordaba que en una ocasión ya durante su jornada de práctica la maestra titular del grupo al que había sido asignada era muy beligerante, que no le gustaba compartir nada referente a la tarea educativa, recuerda que dicha maestra siempre se mostraba en cerrazón, que nada le parecía y entre lágrimas e instantes fugaces de sollozos manifiesta que lo anterior tuvo un gran impacto en su práctica. La docente en formación relata entre sollozos al sonar de las pisadas que yacen sobre el golpeteo de los recuerdos que llegan a su memoria, expresa: *“¡no disfrutaba de estar en ese salón como practicante!”*, exclama con regocijo e impresión: *“¡por un lado los niños sí me querían!”*, pero dentro de sí ella manifiesta sentir esa tensión por parte de la maestra titular en donde no existía la libertad de poder jugar con los alumnos, de implementar lo mucho o lo poco que tenía a su alcance para brindarle a los otros. El miedo estaba latente, discurre entre sus pensamientos: *“¡siempre tenía el miedo de, al final me va a decir que estuve mal esto u otro, me va a acusar con el maestro de práctica, o no le pareció, porque nada le parece!”*, pronunciaba sin titubeo aquella estudiante de la BENM de octavo semestre, sin ningún temor, manifiesta que lo anterior representa una de sus experiencias donde la dificultad nublaba su pensar, *“¡una maestra titular que no me apoyó y que al contrario siempre me acusaba!”* decía con aflicción, ella no entendía por qué el actuar de la maestra, y considera que es algo muy común, que en ciertas ocasiones a varios compañeros les ha pasado lo que ella vivió, ha charlado con sus demás compañeros y expresan algo similar a su experiencia pero con diferentes circunstancias que las hace ser únicas e irrepetibles. Con apesuro y sin dudar ella pone de manifiesto que es importante el maestro de prácticas que desde la normal se les asigna; pues es otras ocasiones le habían dicho que: *“si no se sentían a gusto con el maestro(a) titular o que si no hacían click podían pedir un cambio”*, eran los propios maestros de práctica quienes gestionaban un cambio de grupo para los docentes en formación que enfrentaban esta situación, o en caso extremo cual si fueran trasgresores de la práctica pedían ante la propia BENM un cambio de escuela de práctica para el estudiante, *“creo que sí es importante el cómo nosotros nos*

*estamos formando, entonces si no nos sentimos en un lugar cómo creo que muy pocas veces va a salir bien las cosas”.* (**Narración propia** para dar voz a la *ex*/perencia de la Dcnte en Formación1 BENM 17-08-2021)

Al transitar de lo anterior me pregunto: ¿para qué pedir un cambio de grupo de práctica?, si los saberes para el accionar se convierten en antesala de lo trascendente e instituyente puesto que son más fructíferos ante las mal llamadas “competencias docentes”, puesto que éstos construyen al ser en potencia, al relato anteriormente narrado podemos encontrar tensión/es bajo circunstancias adversas para el docente en formación, que le son *ex*/ternos, y tal vez son *ex*/profesas de la práctica y constituyen su propia *ex*/perencia, que le forman como sujeto de acción para la intervención. Este relato permite dar continuidad a la categoría anteriormente abordada, tras mencionar en este paisaje narrativo el “miedo o el temor” sigue latente, en esta ocasión parte de una docente titular del grupo en la escuela donde presta su práctica la docente en formación de la BENM, ahora bien pensemos ¿Por qué este temor es respuesta ante la beligerancia de la docente titular, siendo que la práctica de enseñanza no va destinada a ella, sino a los otros (los estudiantes)? Y por otra parte ¿Cómo se asume el accionar didáctico por parte de la docente en formación hacia la construcción de una práctica de enseñanza?

Díaz Barriga (2009) comenta que la didáctica implica una construcción constante de las formas de pensamiento para llevar a cabo tareas evaluativas sobre la práctica educativa tras haber realizado una reflexión sobre las formas metodológicas, para este caso no opera así, por el contrario, es muy criticado que la didáctica se encasille únicamente como una panacea de las metodologías para la práctica educativa y más criticado aún si por práctica educativa se está entendiendo la enseñanza, porque allí tampoco se reduce la didáctica.

Si nos quedamos únicamente con la concepción anterior entonces la experiencia no tendría ningún sentido, pues únicamente estaríamos construyendo desde el imaginario, desde la mismidad o detrás de un escritorio de investigador dilucidando sobre la didáctica, y frente al testimonio no habría que abonar; por ello para mí es muy criticada esta postura centrista y racionalista de la didáctica, al menos en este sentido cuando se habla de que ésta se construye en constante cambio pero, es precisamente en la experiencia donde tiene mayor impacto dicha acción.

Contra lo anterior comenta Camillioni (2007) que la didáctica no puede abordarse únicamente como formas metodológicas o de evaluación sobre el accionar, por el contrario, la **didáctica** supone *de/construcción*; es decir, **desmenuzar**, **develar**, **edificar** **saber/es** tras un

recorrido epistémico amplio y *ex/haustivo* de procesos que **son resultado de factores *ex/ternos del accionar***, por lo que en el testimonio esas “**tensión/es**” son la respuesta y pretexto **para construcción del pensamiento hacia el accionar didáctico**. Razón por la cual dentro de todo aquello que le docente ha tenido que enfrentar resulta en formas de accionar que ella ha construido desde su experiencia para hacer afrontar o enfrentar las dificultad/*es* que se le presentan en la práctica de enseñanza cotidiana y que la preparan para una vida profesional como parte de su formación.

A lo que Cruz (2007a) manifiesta que, son las **tensión/es** lo que mantiene siempre en constante movimiento ***la actividad formativa del docente***, pues si no existiese problemas al qué ***dar respuesta desde el accionar y la intervención***: la propia **formación** tendría un **sin sentido**, pues *todo se conminaría a simplificar y estandarizar procesos*, razón por la cual ***las competencias docentes no tienen sentido alguno*** y son criticadas en esta investigación, porque **cosifican y reducen el valor de la experiencia en la formación**.

Para dar continuidad a lo narrado, ***la docente en formación comparte su relato sobre el cómo dio seguimiento a la situación*** de tensión/*es* que se le fueron presentando durante su práctica, en relación con la docente titular beligerante y ***cómo es que la docente en formación comenzó a tejer su accionar didáctico***, a lo que ella relata lo siguiente:

Creo que lo más importante es sentirte tu segura, saber lo que estás haciendo, pues lo estás haciendo a conciencia conociendo las necesidades de los alumnos... no lo estás sacando de tu invención, tiene una razón de ser desde lo que estas enfrentando en el grupo... de ningún lado se inventa nuestro actuar porque sobre la marcha vamos dando solución, entonces yo creo también no hay que darles elementos a los docentes titulares para acusarte; entonces yo creo que siempre traté de ser atenta con la titular de grupo, muy respetuosa de sus formas de trabajar: no le gustó esto maestra: ah ok de acuerdo lo voy a cambiar a como usted quiera, pero bajita la mano yo hacía lo propio para darle atención a lo que los niños querían, lo lúdico o el trabajar en equipo, esa parte de escuchar a los alumnos porque al final ellos son para quienes practicamos o a quienes nos debemos el estar allí en las escuelas practicando. Si la maestra te dice que cambies eso: tú lo vas a cambiar, porque al final de cuentas ella te abrió las puertas de su salón de clases, pero tú como practicante haces lo propio cuando se te presenta la situación de resolver por un lado a las necesidades del alumnado y por otro al carácter de la maestra titular, es importante que se vea nuestra intención de mejorar, de poder tener una buena comunicación y una buena convivencia en el salón de clases (Dcnete\_en\_Formación1\_BENM\_17-08-2021).

Pues bien, a lo anterior en primera instancia retomaré la parte cuando expresa: “*Creo que lo más importante es sentirte tu segura, saber lo que estás haciendo, pues lo estás haciendo a*

*conciencia conociendo las necesidades de los alumnos... no lo estás sacando de tu invención, tiene una razón de ser desde lo que estas enfrentando en el grupo...*” en efecto, remite a considerar que la practica está siendo situada y reflexionada en un primer momento, desconocemos hasta este punto si existe algún apoyo por parte del docente titular de práctica, pero por lo que relata ésta figura aquí únicamente es el guía, más no está dentro del grupo en todas las sesiones; entonces puede decirse que la docente en formación es quien realiza su práctica con cierta “libertad”, aunque vemos un dejo de incertidumbre sobre el cómo y para qué.

Es importante mencionar que: todo ***accionar didáctico lleva implícito una intencionalidad para y desde la práctica de enseñanza*** como comenta Camillioni (2007), así mismo, dicho accionar ***va a encaminado a dar atención a las necesidades educativas y formativas de los otros***. Por ***necesidades asumimos una postura crítica***, ya que muchas de las veces estas necesidades son sometidas por el pensamiento de la razón técnico instrumental y sometidas a la estandarización de los requerimientos del discurso oficial, aquí el ejemplo son las *competencias docentes* así como las *competencias de los estudiantes*.

Sin embargo, ***la docente en formación, en el terreno in situ de la adversidad que enfrenta en la cotidianeidad de la práctica asume su rol como agente de cambio y de trans/formación*** no solo de su propia *práctica de enseñanza* sino ***como un elemento*** que trasciende a construir un carácter *instituyente* para el quehacer reflexivo comenta Schön (1992). Es por ello que la docente en formación manifiesta reflexionar sobre la importancia de los otros, a quienes dirige su accionar didáctica y ***es partir de las circunstancias adversas y de tensión/es que va conformando su propio accionar***. A lo anterior manifiesta Gimeno (2003), ***que la atención de todo ejercicio educativo está centrado en dar atención al estudiantado***, pero son los sistemas educativos quienes se han encargado de ***homologar, estandarizar, decidir e imponer***:

- *cuáles son las necesidades del estudiante*
- *qué se le debe enseñar*
- *para qué se le debe formar*
- *cómo se le debe enseñar*

Es por ello que el autor afirma ***que el estudiantado (los otros) se convierten en una invención más de los sistemas educativos y son el resultado del discurso oficializado*** y que pocas



veces se detiene a preguntarles realmente qué es lo que necesitan aprender o cuál es su interés por aprender, frente a lo anterior sostengo que el propio docente en formación es una invención del sistema educativo dentro del discurso institucionalizado para dar atención a estándares del mercado, procesos de instrucción y adiestramiento para el trabajo, el control de la producción del conocimiento, es por ello que la docente en formación entra en resistencia ante las formas en que se pretende encasillar el accionar didáctica.

Por tal motivo al dirimir e in narrando lo anterior sostengo que las tensión/es se convierten en in/tensiones (es involucrar/se con rigor, tenacidad, intensidad para estar dentro de la tensión, del problema y solucionar en el propio accionar didáctico) con la finalidad de construir formas de intervención/es (ser asiduo crítico ante el interés de conformar nuevas alternativas para un accionar didáctico situado).

Es por ello que al escuchar decir: “*de ningún lado se inventa nuestro actuar porque sobre la marcha vamos dando solución, entonces yo creo también no hay que darles elementos a los docentes titulares para acusarte*”, es claro testimonio de que los **saberes** que aquí se tejen tienen relación directa con el manejo de situaciones, la implicación directa se encuentra en la asertividad que puedan tener los docentes en formación frente al problema que se presenta, en efecto, no se está cayendo hasta este momento en la improvisación de la enseñanza, por el contrario, se habla de que coexiste en el trasfondo una lucha de poder donde quien tiene ese poder impone su saber, según lo manifiesta Foucault (1992), pero eso no queda allí, la situación deviene cuando trasciende al plano de la legitimación y se convierte en un carácter instituido.

Es por tal motivo que al escuchar decir a la docente en formación: “*siempre traté de ser atenta con la titular de grupo, muy respetuosa de sus formas de trabajar... pero bajita la mano yo hacía lo propio para darle atención a lo que los niños querían, lo lúdico o el trabajar en equipo, esa parte de escuchar a los alumnos porque al final ellos son para quienes practicamos o a quienes nos debemos el estar allí en las escuelas practicando.*” me conlleva a pensar que la **práctica de enseñanza no es por sí sola una reducción a las formas didácticas, sino que es la propia didáctica quien se construye con base en las acciones o intervenciones desde la práctica de enseñanza; ésta es el medio y fin por el cual tiene lugar el acto de la formación.**

Tras lo anterior, se desprende la reflexión que la figura del “**docente titular**” (quien está a cargo del grupo donde el docente en formación realiza su práctica) también **legítima e impone su saber a través de mecanismos de control y sujeción**, de los cuales se atribuye el que **la práctica**

*de enseñanza esté sujeta a una aprobación o una reprobación*, si a esto le agregamos de que el *formador docente* también *institucionaliza* la acción didáctica, el *docente en formación se encuentra ante un área de oportunidad* hacia la resistencia de las prácticas y la construcción de la propia.

McLaren (1994) añadiría que la *resistencia* de las prácticas sociales (como lo son la educación, la cultura, la enseñanza y la formación) no implican en un continuo naufragio de lucha en contracorriente, sino por el contrario, implican el estar en continua transformación de aquello que se piensa, se cree o se supone debe ser, no es oponerse con un sin sentido, por el contrario; implica tener muy en cuenta de que resistencia es resistir a los embates de una cultura que se ha hecho a modo de quienes pretenden imponer su verdad y desde la trinchera de las prácticas se puede hacer frente, a fin de *no caer en el reproducionismo de los saberes que se legitiman en la acción del ethos*; es decir, de aquello que por *tradición debe ser o* que por *costumbre así es*.

Así que, el testimonio de la docente en formación es reflejo de que los ideales de *la resistencia ante las prácticas instituidas y de control son decisivos para la conformación de saberes para el manejo de situaciones*; es decir, cómo el docente en formación se coloca frente al problema y su accionar didáctico esté medido por la *prudencia* y le permitan tener claridad en sus pensamientos, a fin de que la *asertividad* esté presente para los otros y esté *consciente* de que **los otros** (los estudiantes de primaria) son a fin de cuentas *a quienes se dirige su práctica de enseñanza*, los otros son quienes finalmente reciben ese acto humano de enseñanza y *la aprobación o reprobación* por parte de *otras figuras (docente titular de grupo, formador docente,)* **son solo el ente del poder donde viaja y circunda el carácter instituido del discurso oficializado** y es *labor del docente en formación al construcción de un carácter instituyente para mejora de las prácticas de enseñanza.*

Al respecto de lo anterior es de suma importancia mencionar que en los procesos del quehacer educativo menciona Carr (1996): son relevantes las condiciones de configuración del pensamiento crítico respecto de lo que se pretende educar; es decir, tener la claridad de que en la práctica educativa predominan formas de pensamiento que van moldeando la noción respecto a la propia enseñanza. Considero que esto tiene lugar cuando la docente en formación va configurando una noción de ¿qué es la práctica?, esto lo vimos en el Capítulo referente a la problematización; sin embargo es evidente aquí la fuerza que retoma el discurso oficializado donde la figura tanto

del docente titular como el del formador docente son encuadre de un **dispositivo de acción didáctica**.

Este dispositivo de acción didáctica es concebido como un *mecanismo de sujeción o apertura para la mediación durante la práctica de enseñanza*, donde tiene lugar la toma de decisión/es y que son configuradas a través de la ex/periencia que el docente en formación a través de su proceso deconstructivo va realizando en la medida en que se presentan conflictos que dificultan dar continuidad a su práctica.

Es precisamente *en el conflicto que este dispositivo acciona, se detona* y el encargado será el propio docente en formación, *para afrontar o enfrenar la situación/es problemáticas de la propia práctica de enseñanza*; la cuestión aquí es que no es un mecanismo que por sí solo se accione, *es un artificio el cual se construye a partir de las particularidad/es encontradas en el trayecto formativo*, por lo que no será un solo saber construido o una sola didáctica, sino que en pluralidad se construyen varias formas de estos dispositivos.

Cañidos en Foucault (1992), el **dispositivo** es una *in/tensión discursiva la cual está regida mediante relaciones de poder* contra las que se posiciona el sujeto y a partir de las cuales *se transfiere o se legitima el accionar*, por ello sostengo que, *en la construcción de este dispositivo se genera tensión/es*; el ser (es) aquel que *se forma, se educa, se enseña* y se **aprende de sí y para los otros** en una situación *tensa*, de *incertidumbre* y de *mal estar*, siendo la *con/formación* de este artífice parte de un proceso, acción y resultado experiencial del docente durante su trayecto, como lo manifiesta Ferry (1991).

Posteriormente la docente en formación enuncia en la última parte de su testimonio lo siguiente: *“Si la maestra te dice que cambies eso: tú lo vas a cambiar, porque al final de cuentas ella te abrió las puertas de su salón de clases, pero tú como practicante haces lo propio cuando se te presenta la situación de resolver por un lado a las necesidades del alumnado y por otro al carácter de la maestra titular”*, ciertamente es en el propio accionar didáctico donde se construye conocimiento para los otros, mirar las necesidades educativas y formativas del otro implica nutrirse de la experiencia de los otros.

Por ello sostengo que *formar/se y educar/se* es poner/se situar/se y saber/se en su justo medio para *comprender* las sensibilidad/es que los *ex/puestos* tienen para con nosotros, a partir de ello *enmendar el accionar y reparar en la idea de que la educación es un acto de entrega al otro* como lo sustenta Van Manen (1998), *es mediante el reconocimiento de las diferencias que se*

*comienza desde y para los otros la labor formativa, a pesar de la institucionalidad discursiva punitiva*; al respecto comentan Skliar & Larrosa (2009) lo siguiente:

Si le llamo “principio de **subjetividad**” es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, *ex/puesto* (p. 16)

Lo anterior tiene suma relevancia porque los otros (los estudiantes de primaria a quienes se dirige la práctica del docente en formación) tienen implícita una serie de cosmovisiones y de cosmogonías que le son inmediatas a su contexto *in/situ*, estas concepciones sobre mundo y vida / concepciones sobre el para qué y por qué se forma o se educa están mediadas en gran parte por la experiencia, ésta se encuentra ante un principio de subjetividad, dado que, no existe una sola definición o concepción de mundo y vida, o del para qué o por qué educar/*se* o formar/*se*.

Ante estas interrogantes la docente en formación acciona en consecuencia, porque *reconoce en los otros* (los estudiantes de primaria con quienes realiza su práctica de enseñanza) una serie de *particularidades* que, en el hecho didáctico tienen su construcción como agente mediador del poder discursivo de los *saber/es*, porque está en constantes tensión/*es* de lucha de pensamiento mediatizado, por el cual **se ciñe a dar respuesta**, (más no dar gusto), **a las necesidad/es educativas y formativas** de los estudiantes, y *afrentar las legitimaciones discursivas* y en cierto punto punitivas *del saber, tanto del docente titular del grupo como del propio docente de práctica*.

Es por tal motivo que afirma el propio Ferry (1997) que, la **formación** es un acto **que implica desprender/*se* de aquello que se supone ser en un primer momento, de aquello que se encuentra arraigado dentro de las figuras de pensamiento, es por ello que formar/*se* implica salir de la mismidad para intentar consolidar/*se* en la subjetividad de los otros.** En este tenor, *la figura del docente en formación* resulta ser la de un *agente mediador entre el poder discursivo, entre el deber ser y lo que es*, rompe paradigmas de pensamiento y a su vez, conforma sus propios *saber/es*, implica *mirar la experiencia como campo de accionar didáctico* a partir del cual tenga la posibilidad de intervenir en la vida formativa y educativa de los otros y en la propia.

Hasta este punto puedo decir que la **experiencialidad** que vive el docente en formación **desde las dificultad/es** a las cuales se enfrenta o se le presentan *durante el manejo de situaciones*

**didácticas** resulta ser *acto – consecuencia de las condiciones fluctuantes dentro de su proceso formativo*, aquí tanto el *contexto institucional, académico y social* juegan un papel importante y concomitante, los cuales *repercuten e inciden directamente en el docente en formación* en la *construcción de saber/es* a partir de la *subjetividad* presentada en su propia experiencialidad.

Recordemos que no podemos sublimar y encasillar, reducir y cosificar la didáctica únicamente a procesos de enseñanza – aprendizaje, esta idea va contra aquellos que sustentan que la *didáctica* son métodos y técnicas, dinámicas y planeaciones; por el contrario ésta trasciende a ser como comenta Camillioni (2007) *una forma de flexibilidad sobre los contextos que conllevan a la construcción del acto educativo para generar transformación/es en la práctica* y que, agregaríamos desde la perspectiva de Ferry (1991): es un *proceso* seriamente *especulativo* para la *formación de los enseñantes*, en donde se encuentran en una búsqueda sobre su actuar y a la postre le conlleva a pensar sobre los *por qué y para qué enseñar*, un proceso arduo en el que éstos (los docentes en formación) *se preguntan* a sí mismos y se responden mediante aquellos a los que se dirige su acción (los estudiantes), dirían Skliar & Larrosa (2009): *a los otros, desde los otros, para los otros, en los otros, hacia los otros, mediante los otros, con los otros.*

Me permito traer otro testimonio que narraré a continuación a fin de contextualizar y posteriormente citaré el relato completo de la docente en formación con la intención de desmenuzar en interpretación rigurosa y develar sus significados, siendo así lo siguiente:

Esta es la experiencia de una docente en formación que, con cierto azoro, recuerda las **dificultad/es** a las cuales se ha tenido que enfrentar y *durante el manejo de situaciones didácticas* en su práctica, por ser la más trascendente para ella, con timidez hace mofada de que se siente a veces descoleccionada de la realidad en donde vive, pues asegura que está estudiados su primera carrera a los cuarenta y tantos años, tiene hijos casi de la edad de sus compañeros de la BENM e incluso una de treinta y uno,; sin embargo comenta: “creo que logro ver cosas que si lo hubiera hecho de joven no lo lograría ver en estos momentos”, se apresura a comentar mientras evoca sus recuerdos más próximos, su mayor reto fue **enfrentarse a esta modalidad virtual educativa**, su primer práctica la enfrenta saliendo de la enfermedad por COVID-19, donde perdió tiempo de clases pero que por su edad se vio muy afectada. Llega la hora de hablar del terreno didáctico y enuncia con recelo: *“tuve que planear sin referentes y hacer mi planeación exprés, no tuve vínculo con mi maestro titular de grupo porque en ese mismo tiempo estaba enfrentando COVID, entonces fue muy difícil enfrentarme a algo que no conocía, no conocía ni la forma de trabajo, ni al grupo, ni al maestro.”* Siempre recalca mucho su edad, y aunque no es obstáculo sí le implicó un obstáculo el uso de las herramientas básicas para el manejo de la modalidad virtual, ella refiere que ha sentido confusión sobre cómo utilizar las plataformas digitales de manera aplicada a

la educación. Entre risas nerviosas evoca en su mente le fue muy difícil pensar en actividades lúdicas, pues su mayor temor era caer en lo repetitivo y aburrido para los niños con quienes iba a practicar a distancia, expresa que: *“para no caer en usar videos, fue de verdad muy complicado, además de que sí tenía yo una **resistencia a esta forma de trabajo virtual** pero más aún a caer en lo mismo que se ve, en abusar del uso de enviar trabajos y descargar archivos PDF solo para imprimir y resolver, en hacer puros formularios de Google, en mandar las indicaciones por WhatsApp, **falta siempre el estar en contacto humano**”*. Cuando decide emprender este trayecto formativo en la BENM comenta que inicialmente trabajaba para mantener a sus hijos más pequeños, se le hacía más factible tener una carrera a distancia por sus tiempos laborales y del hogar, recuerda que se probaba a ella misma realizando cursos a distancia y se percató que la virtualidad no era lo suyo, pero ¡oh sorpresa, qué cosas tiene la vida Mariana dice aquella canción!, a los dos años y medio de su trayecto presencial en la BENM las condiciones conminan a estudiar de manera virtual y aquello que temía, aquello que le resultaba una frustración, lo tuvo que enfrentar en su momento y actualmente continúa haciéndolo. Pronta a contarme dice: *“Hasta allí está bien, pero ahora **lograr un aprendizaje que depende de mí a treinta chiquitos, eso me aterrizó, enfrentarme a toda esta situación, el hablarle a una pantalla en donde no ves si tu trabajo está saliendo bien, está saliendo mal, está siendo aburrido, no ver caritas que te hablen, eso de verdad me ha costado muchísimo trabajo, porque creo que empiezo a trabajar a partir de supuestos y los silencios yo lo interpreto como: yo me imagino que puedan estar sintiendo**”*. Vaya que lo anterior si resulta aterrador, y mayor es mi sorpresa porque a pesar de continuarán trabajando así al menos hasta que las condiciones lo permitan, pero aun cuando ya existan condiciones para regresar a practicar a las aulas de forma presencial, el rezago y los vacíos son evidentes, tanto de los otros (los estudiantes) como la de los propios docentes en formación, la docente en formación apesadumbrada dice: *“Entonces, **mi mayor reto es esto: el poder sentarme frente a la computadora, pero no solo cuando me conecto con los niños, sino pensar en todo lo que está atrás el pensar en, vuelvo a lo mismo, algo didáctico, en algo lúdico en algo que les llame la atención, enfrentarse a todo esto no sé si pueda decirlo, ha sido terrorífico, pero sí me ha sido muy complicado y el no ver la respuesta de los niños de manera directa, el ver mi resultado de mi práctica, no al final de la jornada, sino el resultado de todo el ciclo**”*. La docente continuaba relatando, ella replicaba sin cesar que el mayor reto fue enfrentar/se a la virtualidad pero que lejos de eso durante las jornadas que se hacían antes de la pandemia una constante fue la espera para la retroalimentación de la práctica, ella paciente esperaba entre aguas de contracorriente y a veces sin rumbo más que lo propio, comparte: *“siempre me tuve que esperar a tener las **observaciones de mi práctica por parte de mi maestro de práctica, aun cuando eran presenciales; este proceso de retroalimentación siempre es muy tardado porque no es al momento si no ya al final y a la fecha sigue siendo así, eso también me ha dado mucha incertidumbre, mucho miedo, el cómo lo voy a hacer en los siguientes días si no sé cómo me fue en este primer momento, cómo voy a seguir adelante**”*, finaliza ella presurosa y con tono acojonado. (Narración propia para dar voz a la *ex*/periencia de la Dcnete\_en\_Formación5\_BENM\_21-08-2021).

En este aspecto cabe mencionar que para efectos del análisis no me detendré mucho a dirimir en cada uno de los testimonios, solo los enunciaré para dar paso a la siguiente parte del relato de la docente en formación donde ella nos comparte cómo resolvió esta serie de dificultades presentadas en su práctica. Pues bien, desde la narrativa anterior a partir de las cursivas que representa el testimonio de la docente en formación se desprende el análisis que permite vislumbrar *saber/es para el conocimiento* y éstos son: *auto/retroalimentación* en la práctica, *auto/reflexión* tras la práctica, *auto/estudio* desde la práctica.

A decir de la docente en formación: “*tuve que planear sin referentes y hacer mi planeación exprés... fue muy difícil enfrentarme a algo que no conocía, no conocía ni la forma de trabajo, ni al grupo, ni al maestro*” el tan solo hecho de no tener una comunicación directa con el titular de grupo genera dificultad/es porque es la manera en que al docente en formación (dadas las circunstancias de esa llamada virtualidad) se le permite conocer al grupo, pero en su sentido más pedagógico, es a través del lenguaje que se le permite encontrar/se, reconocer/se y acercarse desde su experiencialidad según lo comenta Skliar & Larrosa (2009).

En este tenor, la docente en formación argumenta esta dificultad o imposibilidad de llevar a cabo ese acto pedagógico de frente a la *ausencia de encuentro, reconocimiento y acercamiento* con los otros (los estudiantes), y es por ello que *se generan ciertas ambigüedades en el accionar didáctico ante la ausencia de una sensibilidad ante la práctica virtual* y conferida a una máquina donde no existen formas tangibles de la realidad educativa para efectos del acto que se pretende construir, comenta Ferry (1991) que es esencial el conocimiento de los estudiantes dentro del proceso de construcción epistémica para la enseñanza; es decir, aquí se construyen: *mentalidad/es*, *cuerpos*, *sujetos*, *accionar/es*, porque el proceso formativo del docente *<es>* vivido y experimentado en la medida en que entra en conflicto en el terreno de la propia práctica según lo argumenta Morin (1999).

En otra parte la docente en formación expresa otra dificultad que es consecuencia de la virtualidad a la que *<se>* está enfrentando. “*para no caer en usar videos, fue de verdad muy complicado, además de que sí tenía yo una resistencia a esta forma de trabajo virtual pero más aún a caer en lo mismo que se ve... falta siempre el estar en contacto humano*”.

Es importante señalar que, durante el mes de Marzo del año 2019 en México se tomó la determinación de aislar a la población y confinarla para evitar que el virus SARS COV2 o también conocido como COVID-19 se propagara, y es precisamente lo anunciado por autoridades de salud

a cargo del secretario Jorge Alcocer Varela y el subsecretario Hugo López Gatell (vocero de esta dependencia) que se toma la determinación de que el sector educativo sea el primero en aislarse por presentar un mayor riesgo de contagio, esto en todos los niveles (inicial, preescolar, primaria, secundaria, medio superior, superior y posgrado) y lo mismo fue ratificado por el entonces secretario de educación Esteban Moctezuma Barragán.

Es así que, a partir de ese año y hasta el verano del año 2021 se tomaría la determinación de que los estudiantes de *nivel básico regresaran* a las aulas nuevamente de forma escalonada, encontrando al principio ciertas dificultades y un nuevo reconfiamiento en los meses de (prueba) de Junio – Julio de 2021, lo anterior ante las presiones de organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el propio Banco Mundial (BM), porque aunque el ejecutivo federal no lo haya admitido, sabemos que detrás del discurso oficial si empore se encuentran los intereses de índole neoliberal.

Es por ello que el presidente Andrés Manuel López Obrador exhorta a la población a comenzar con un regreso seguro a las aulas para de manera estratégica para Agosto del 2021, sabemos que la intención es buena en el discurso, aunque el empecinamiento de éste en *nivel básico* (preescolar, primaria y secundaria) se manejó de esta manera: *“urge ya el regreso a clases presenciales, los maestros ya tienen que estar en las aulas porque se les ha estado pagando durante toda la pandemia gracias a los esfuerzos del presidente, las maestras y maestros tienen la obligación de atender a los estudiantes de manera directa en las escuelas, existe mucho rezago en los estudiantes, los niños no están aprendiendo nada, a los niños, niñas y adolescentes (NNA) les urge regresar a clases para socializar con sus demás compañeros, la pandemia va a la baja y los contagios han disminuido, por tanto urgen las clases presenciales para que los estudiantes puedan recuperar los ciclos escolares que cursaron de manera virtual y/o a distancia”*, discurso que fue alimentado por la nueva secretaria de educación Delfina Gómez Álvarez.

Sabemos que detrás existe toda una presión por parte de los Organismos Internacionales (OI) antes citados y donde empecinan en la educación la panacea para dar estabilidad económica y buena gobernanza a las naciones, no obstante, éstos tienen una agenda puntual y es el sostenimiento del proyecto neoliberal y el mercado, por ello, aunque el ejecutivo federal haya dicho: *“que no solicitaría ningún préstamo a estos OI, de acuerdo a... lo que diga mi dedito”* (moviendo toda la mano en señal de negación rotunda).



Sabemos que *con* préstamos o *sin* prestamos, México al ser parte de una economía mundial tendrá las exigencias que cualquier otro bloque económico como el G20, es tal la magnitud del carácter tecnificado que se pretende empecinar como el propio discurso de las mal llamadas “competencias docentes”, razón por la que no podemos escapar ante el carácter dominante del proyecto neoliberal y generador de discursos para garantizar procesos de eficiencia o calidad comenta Montt (2003).

Sin embargo, ante el panorama anterior el afrontar lo instituido desde la trinchera de la práctica educativa es una tarea no fácil pero es humanamente sensible porque rescata aquello de lo que no se cuantifica pero que tiene significado en la experiencia de cada actor educativo como sostiene Van Manen (1998), de allí la importancia de la *resistencia*, y es que justamente la docente en formación expresa una *resistencia a la forma de trabajo virtual*, porque en efecto: cómo no se va a resistir ante algo de lo que no se tiene conocimiento para el accionar didáctico, si de forma presencial existen incertidumbres de manera virtual existen muchos más vacíos.

Pero no solo es resistirse a trabajar virtualmente, porque al final es una indicación de índole forzosa por parte de las autoridades de salud y educativas sino a lo que comenta a no caer en la trivialidad, en el uso excesivo de lo ya conocido en los materiales de apoyo para facilitar el aprendizaje en tiempos de pandemia (archivos para descargar e imprimir, el Programa “Aprende en casa I, II, III...”), porque son cuestiones remediales pero que sin escudriñar en la reflexión quedan muy por debajo del accionar didáctico, pues éste va más allá de todo lo anterior.

Aquí la resistencia sostiene McLaren (1994), es un medio por el cual se construyen relaciones discursivas que van en contracorriente con lo oficializado o lo normado e institucionalizado, razón por la cual cada una de las figuras de resistencia tiene una estrecha relación con la producción de acciones propias, recaídas en aquello donde el sujeto pretende acciones para bien común o social, dejando de lado el carácter hedonista, placer o deseo propio, así la educación se convierte en una tarea social que se transforma en medida de las condiciones de resistencia discursiva y del ejercicio resistivo agrega McLaren (1997), pues en ese momento para la docente en formación era tan impórtate lo humano que, ante la imposibilidad de tener ese encuentro presencial, busco que el encuentro pedagógico virtual fuese acorde a las necesidad/*es* formativas de los otros.

En otro punto la docente comenta: “*lograr un aprendizaje que depende de mí a treinta chiquitos, eso me aterrorizó, enfrentarme a toda esta situación...*”, esto tiene sentido si nos

colocamos frente al discurso de resistencia educativa el no caer en simplismos, tecnificaciones o instrumentaciones de lo que se cree o se supone es el accionar didáctico, esto represente dificultad/*es* no solo en el proceso formativo del docente sino de la propia práctica educativa, comenta Carr (1996) desde una perspectiva crítica que la práctica en tanto social es educativa pues se congrega en un contexto histórico, cultural y económico determinado; por ello sostiene McLaren (1995) se tiende a educar/*se* en relación/*es* de interacción/*es* donde el lenguaje juega un papel fundamental.

Luego entonces, la pantalla de los dispositivos electrónicos aquí juega un papel fundamental, porque es espejismo, es ilusión, es holograma de aquello que se cree <*es*> pero que en realidad resulta lo contrario, porque no se tiene certezas, el lenguaje transmite sensaciones, pensamientos, ya sea en sentido figurativo o simbólico afirma Chomsky (1997), por lo que a través de la pantalla todo sensiblemente humano resulta ficticio; según esto el carácter incertidumbre es respuesta ante aquello que no se sabe si el accionar didáctico está siendo significativo, porque no se tiene la respuesta de los otros: *“no ver caritas que te hablen, eso de verdad me ha costado muchísimo trabajo”*, el lenguaje deconstruye relaciones de identificaciones, las caritas hablan porque el gesto y el cuerpo comunica sostiene Noyola (2011), ya sea tedio, fastidio, satisfacción o felicidad.

Al anterior testimonio tratándose claro de una clase virtual, porque a distancia la docente en formación comenta le resulta más lejano ese sentido humano al solo enviar tareas por medios electrónicos sin existir retroalimentación directa, por lo que se convierten en dificultad/*es* de accionar didáctico teórico – práctico, porque el trabajo se lleva a cabo sin referentes próximos: *“empiezo a trabajar a partir de supuestos”* aquí diría Camillioni (2007) que no existe claridad en lo que se pretende construir desde el accionar, y yo le llamaría a que, ***ante el conflicto de la práctica de enseñanza durante las dificultad/es que enfrenta el docente en formación existen nulas concreción/es en las intención/es didácticas pero existe certeza en las tensión/es allí radicaré la construcción de los saberes de acción para la intervención que tendrán lugar partir de la experiencialidad.***

Sobre lo anterior puedo argumentar que, son las condiciones contextuales de la práctica las cuales dotan el carácter e *in*/*tensión/es* al accionar didáctico, que en principio partan de supuestos pero que en la práctica de enseñanza éstos se convierten en formas de pensamiento teórico – reflexivo, aquí cabe mencionar la importancia de retomar el principio de reflexibilidad/*es* por parte

del docente en formación, pues a pesar de las dificultad/*es* que éste vive tiene el ímpetu de transformar su acción y le conlleva a construir saber/*es*, sostengo que, es en el conflicto y ante la resistencia el sujeto se forma, porque aquello que afecta a sus cotidianidad/*es* y que rompe con la armonía de lo que en el *ethos* y en el *hábitus* está <acostumbrado> es motivo de un movimiento formativo: construcción/*es desde y para* su práctica.

A lo anterior retomo la última parte del testimonio del docente en formación para posteriormente dar paso a conocer cómo es que resolvió sus dificultad/*es*, pues bien, ha decir de la docente: “*mi mayor reto es poder sentarme frente a la computadora... pensar en algo didáctico, en algo lúdico que les llame la atención, enfrentarse a todo esto... ha sido terrorífico, pero sí me ha sido muy complicado y el no ver la respuesta de los niños de manera directa, el ver mi resultado de mi práctica*”.

En efecto, la docente en formación retira que una de sus mayores dificultad/*es* radica en la falta de una respuesta directa de los otros (los estudiantes de primaria con quien presta su práctica) ante una virtualidad incierta, lo que llama la atención es que la *reflexibilidad* para la atención de estos conflictos permiten mantener en continuo movimiento el accionar didáctico, según Ferry (1997) sostiene que en el conflicto también existe formación para los enseñantes, porque no todo está dado, no hay recetas formativas, porque aquella de lo que a mí me pasa sostiene Skliar & Larrosa (2009) es tan solo reflejo mi otro, es el otro para quien decido mi actuar y por quien cuido que ese accionar didáctico resulte en la significación de conocimientos para los otros y para beneficio de experiencialidad/*es* compartidas en la relación estudiantes – docente en formación.

El testimonio también refleja que prevalece una incomprendibilidad sobre aquello que se pretende comunicar, aquí voy a retomar lo que sostiene Morin (1999) al decir que: “la educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión” (p.4), en efecto, la educación como acto humano de entrega al otro y de encuentro, es un acto que no se basa en suposiciones, se basa en hechos, el docente en formación debe tener en cuenta que su accionar didáctico será determinante para no caer en el ilusorio o en el proceso simulado, “simulo que enseño, los otros simulan que aprenden” pero que al final todo es una pantalla y una *didáctica ficción*.

Ahora bien, el aturo establece así que la comunicación a través del el lenguaje es el medio más idóneo para concretar las ideas, conocimientos que son propios para la práctica de enseñanza, por ello al referir la *didáctica ficción es una inferencia en la que se coloca énfasis en el enseñante*

y la relación que éste establece en la acción comunicativa con los otros (a quien va dirigida la acción), si esta acción es ambigua también el canal receptor será inverosímil, pero ante el discurso oficial será solo “de pantalla”, por ello también otra manera de nombrarla sería *didáctica de la simulación*.

A lo anterior agregaría Ferry (1991), que *como parte del proceso formativo de los enseñantes emerge la apropiación crítica de su realidad en la que se reconoce como constructor proactivo de conocimiento* y tiene una temporalidad histórica – social, ello **implica una construcción de un estado de conciencia para el actuar en la práctica**, es mediante esta idea por la cual considero que, **esa reflexión en la apropiación crítica del contexto implica un camino para y en la construcción de la didáctica**.

Es así que la docente en formación ante las dificultad/*es* presentadas siente esa necesidad de pensar en el otro, que si su práctica realmente es atractiva para los otros, sin empecinar lo lúdico a costa de lo normado, o de la mínima requerida para un actuar virtual el cual está descontextualizado o poco diseñado para ambientes totalmente ajenos, y a decir de sentir terror porque no sabe si su práctica resulta favorablemente significativa responde también a una ausencia de seguimiento en la flexibilidad, porque no se tiene claro el mensaje de la accionar didáctico comprendido por la propia **inter/acción** comunicativa.

Al respecto comenta Morin (1999) que: “La teoría de la información muestra que hay un riesgo de error bajo el efecto de perturbaciones aleatorias o ruidos (noise), en cualquier transmisión de información, en cualquier comunicación de mensajes” (p.4), para el caso específica que nos ocupa en el testimonio estas perturbaciones o ruidos provenientes del exterior no son solamente en sentido figurado, existen también ruidos internos en los pensar/*es* de la docente en formación.

Durante esas prácticas virtuales, durante la transmisión que ella tiene con los estudiantes existen ruidos – perturbaciones y advierto, no es solamente el de los tamaleros vendiendo, o el camión de la basura con las campanas repicando, las cornetas o la música que traigan a bordo de sus unidades para anunciarse, o el gasero repicando sin cesar y los perros aullando entre el barullo por la molestia que les ocasiona; por el contrario, **esos “ruidos y perturbaciones” en la transmisión son: los sentires, las inseguridades, mal/estar/es, incertidumbres de la docente en formación, aunado a lo anterior, son las dificultad/*es* que está enfrentando ante las ausencias de flexibilidad.**

En la última parte del testimonio la docente en formación expresa: *“siempre me tuve que esperar a tener las observaciones de mi práctica por parte de mi maestro de práctica, aun cuando eran presenciales; este proceso de retroalimentación siempre es muy tardado porque no es al momento si no ya al final y a la fecha sigue siendo así, eso también me ha dado mucha incertidumbre, mucho miedo, el cómo lo voy a hacer en los siguientes días si no sé cómo me fue en este primer momento, cómo voy a seguir adelante”*, para este caso, recordemos que en apartado del Capítulo 4 cuando se abordaba las reformas curriculares de la Educación Normal en México, puse énfasis en aquellas que trascendieron por su constitución al ser de primera y segunda generación para discursar sobre las de tercera generación que es el plan 2012 y el fallido 2018.

Ahora bien, esto quiero dejar en claro porque en la práctica esto también atrae problemas de interferencia comunicativa, de ruido y perturbaciones para el accionar didáctico; pues bien, es necesario recordar que el plan de formación docente de 1984 ponía su empeño en que el docente en formación estuviese perfilado a la investigación – acción para la práctica de enseñanza; es decir, los enseñantes estarían en la disposición de aprender con base en las condiciones que emergiesen del contexto, porque para ello contaban con todas las herramientas teóricas y metodológicas; siendo así este plan fue duramente criticado por privilegiar la teoría sobre la práctica, lo anterior lo argumenté dado que éste tipo de plan:

- Se caracteriza por la aplicación de la teoría a través de diversos procedimientos sin una reflexión crítica sobre la práctica docente y el contexto donde se desarrolla.
- Se hace un reduccionismo de la realidad y se ignora la riqueza y singularidad de la vida en las aulas

Pero ahora bien, por eso se puso énfasis en un plan que pudiese retomar el sentido de la práctica para que ésta fuera retroalimentada y aprender de manera medida por un formador docente que, experto en la práctica de enseñanza y en la didáctica diese continuidad al proceso formativo de los enseñantes, de allí surge el Plan 1997, luego al escuchar este testimonio de la docente en formación que refiere esa discontinuidad e incluso para el proceso de retroalimentación y que es aderezado con los anteriores testimonios expuestos en el Capítulo de problematización me pregunto: ¿Qué pasó con la continuidad metodológica de retroalimentación en pleno año 2019 y los subsecuentes e incluso en los procedentes al 2012?

En la medida con que se propuso un plan que contemplase las horas prácticas como esenciales el modelo formativo docente adoptó una modalidad donde el centro es vincular la teoría con la práctica y aprender mediante el ejercicio de la misma, para tales efectos la labor del formador docente es esencial, porque es éste el mediador y facilitador del proceso de retroalimentación para el docente en formación, según lo establece el Plan SEP (2012; 2018) respectivamente.

Sin embargo la docente e formación expresa, que la retroalimentación tiene lugar de manera discontinua, esto representa dificultad/*es* futuras en el accionar didáctico, razón por la cual no se tiene la retroalimentación inmediata por arte de los formados es porque se cuenta con un espacio y tiempo determinado para hacerlo; sin embargo, ante las situación/*es* de virtualidad existen mayormente vacíos que son necesarios atender de manera oportuna; sin embargo resulta inexistente y ello trae como consecuencia manifiesta Chomsky (1997) una incomprendibilidad para el actuar, donde: “proviene los innumerables errores de concepción y de ideas que sobrevienen a pesar de nuestros controles racionales. La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error”. (p.4).

Coincidiendo con lo que manifiesta el autor, esta serie de inseguridad/*es* ante las dificultad/*es* que enfrenta la docente son implicaciones que tienen lugar en condiciones específicas de la práctica de enseñanza, por lo que contrario a lo que manifiesta Díaz Barriga (2009) en donde coloca que la didáctica debe ser evaluada a la luz del conflicto, yo pienso que ésta más que evaluada (si es pertinente o no) debe ser construida desde y en las problemáticas donde el accionar está incomprendido.

Puesto que “evaluar”, antecede que ésta ya fue con/*formada* aún cuando se esté realizando diseños *a priori*, la formación de los enseñantes sostiene Ferry (1991) tiene lugar desde que se enfrenta al mundo de la intervención de su práctica y sostengo que: **la didáctica *no se asume como construida*, sino como un campo interdisciplinario en continuo y constante proceso de deconstrucción** que, sin caer en la evaluación *a-priori* o *a-posteriori* del accionar, **constituye un eje de reflexibilidad permanente por parte del enseñante.**

Tras lo anterior, afirmo que: los ruidos, perturbación/*es*, inseguridad/*es* que conllevan a multiplicar los riesgos de error/*es* y que son expresados aquí como dificultad/*es* en la práctica,

desde una perspectiva lingüista, puedo decir que tiene respuesta dado que representan un problema de concepción/es *para* y *en* el accionar durante la práctica de enseñanza.

Ahora bien, *desde la mirada crítica*, sostengo lo anterior dado que, esa serie de situaciones *como la falta de retroalimentación oportuna, continua, constante y permanente* por parte del formador docente hacia el *docente en formación para guiar la práctica de enseñanza*, aunado a la incomprensibilidad de agentes *ex/ternos* que *ex/perimenta* quienes se forman en la enseñanza *son objeto ineludible para repensar/se si el proceso formativo resulta “idóneo, esperado, de excelencia, eficaz, eficiente, efectivo” tal como lo expresan las tan aclamadas por el discurso oficial: “competencias docentes”* pero tan criticadas en esta investigación por cosificar e invisibilizar la experiencialidad formativa y narrativa docente para la construcción de saber/es

Dado que, Tobón & Pimienta (2010), aportan cuantiosamente a la parte técnica e instrumental para una metodología del diseño en competencias de una planeación didáctica, pero en ningún momento eso puede llamarse didáctica, esos son recetarios para una cocina acrítica de la enseñanza, puesto que el irreductible de planeación, secuencia o plan de trabajo no es sinónimo de didáctica o en este caso, de didácticas que parten de un pensar crítico más no basados, clasificados y reducidos en las mal llamadas competencias docentes; en efecto, el Plan 2012, el del fallido modelo educativo 2016, la implementación del 2018 a nivel prototipo establece el proceso de orientación y de seguimiento por parte del formador para conducir al docente en formación inicial a la consolidación de sus “competencias”, para la enseñanza.

Sin embargo, sabemos que estos procesos son una simulación, más ante una realidad virtual en ese momento no dimensionada en complejidad/es o dificultad/es y que, retroalimentar se deja al final, mientras que planear es lo principal o fundamental, pues **en el imaginario del docente en formación: la exigencia radica en que planeación es sinónimo de accionar didáctico.**

Lo anterior es respuesta del *ethos* con el que la institución formadora BENM se empeña en consolidar entre sus actores, así como en la construcción de los criterios que así sus formadores docentes <charros o democráticos> tengan a bien definir y se determine <fáctica, tácita o implícitamente> el deber ser en una lucha de poder por legitimar el saber comenta Foucault (1992), pues *se impone el carácter institucionalizado (de los conservadores vs los liberales)* sobre el carácter que retoman la prácticas, aún en virtual como de forma presencial; pero *sin importar su orientación política de los formadores docentes <ultra derecha o ultra izquierda> el motivo de*

***las ausencias o carencias formativas oficializadas es evidente e ineludible para el docente en formación.***

Pero qué sería del estado de realidad si todo estuviese dado, claramente explicado desde un principio, entonces no habría motivos para que los actores tuviesen el deseo por conocer expresa Zemelman (2005), es así que en el conflicto y en la resistencia también existe educación y formación con deseo de construcción social comenta McLaren (1994); es por tal motivo que me gustaría traer a este análisis cómo fue el su accionar de la docente en formación para poder dar respuesta a las dificultad/*es* presentadas, en este tenor pues bien, la docente relata y cito su testimonio:

La manera en que lo enfrentado es **a partir del apoyo con mis compañeros**, ha habido compañeros que tienen otras habilidades y a partir de ello mi apoyo, de lo que me puedan enseñar y yo aprendo de ellos, por ejemplo el semestre pasado, tuvimos la guía de un chico de cuarto grado yo estaba en tercero él nos enseñó acerca de las plataformas. Otra parte importante es **buscar asesoría con la familia, con conocidos, con maestros, maestros que ni siquiera han sido mis maestros en la formación**, sin embargo es **a partir de conocerlos y saber que tienen estos conocimientos y acercarme a ellos para poder pedir orientación asesoría y ayuda**. Porque bueno, si bien es cierto que ni siquiera los maestros de práctica no saben orientar este tipo de intervenciones en esta virtualidad e incluso a veces en presencial, ha sido cosas muy difíciles de llevar a cabo: cómo hacer un pase de lista interactivo, no es como en la escuela que los niños llegan y ponen su asistencia buscan su nombre en el pizarrón bueno alguna imagen y ya se encuentran y pasan solista. Todo lo que he podido resolver ha sido a partir de preguntar a los otros y apoyándome de los demás de donde pueda de quien pueda para ir construyendo este conocimiento desde el ¡dale click aquí!, ¡dale click allá! y si funciona pues ya de ahí agarrarme, pero si ha sido muy complicado pero ha sido la forma en la que yo he salido adelante. Como punto final creo que la educación a distancia es buena, pero hay niveles en los que son buenos, creo que el nivel en donde yo me voy a dirigir que es primaria, la educación ¡a distancia no!, porque para poder llevar esta tecnología al aula en un nivel básico es complejo, pues **considero que para este nivel es fundamental la forma presencial**, este vínculo socioemocional que uno hace con los pares; **este aprendizaje entre iguales de manera personal, esta sensibilización que solamente se puede encontrar frente a frente en el roce con el uno al otro** creo que por lo menos en este nivel básico es necesario una presencialidad (Dcnete\_en\_Formación5\_BENM\_21-08-2021).

Ahora bien, el testimonio deja entrever que las acciones que emprendidas por la docente en formación han sido en función de las dificultad/*es* presentadas ante las cuales ésta se encuentra *ex/puesta*, por ende, podemos apreciar una problemática, la cual sería de suma importancia abordar en otra investigación puesto que exige todo un rigor epistémico de fondo para ser analizada.



Sin embargo únicamente aquí la enuncio y podría anotarla como un vacío para una próxima investigación, aclarando lo anterior no me detendré en profundizar y es a lo que refiere a: **“la enseñanza para la virtualidad desde el aprendizaje virtual”**, aquí los docente en *formación cuentan con un vacío hacia una enseñanza para la virtualidad (emergente o permanente), pero debido a esa ausencia o vacío curricular en su plan de formación logran construir saberes colectivos de intervención para enseñar y practicar de manera virtual.*

Es así que, retomando parte del testimonio, al decir de la docente: *“La manera en que lo enfrentado es a partir del apoyo con mis compañeros, ha habido compañeros que tienen otras habilidades y a partir de ello mi apoyo, de lo que me puedan enseñar y yo aprendo de ellos...”* ante las problemáticas las cuales enfrenta el docente en formación podemos aproximarnos a su accionar, y es necesario precisar según lo manifestado que éste teje una red de apoyo la cual tiene lugar en el encuentro, reconocimiento y acercamiento con el otro (sus compañeros), por tanto; **son saber/es productivos que se construyen en lo colectivo, desde la práctica y para la práctica.**

Sosa (2010), manifiesta que los saberes para el trabajo tienen una relación estrecha en el sentido de su concepción y constitución social; es decir, la legitimación depende directamente también de las relaciones de poder que se gesten en su construcción o reproducción como establece Foucault (2010), luego entonces, lo que para el formador docente puede ser bueno en teoría para el docente en formación no resulta para la práctica, bajo esta premisa los saber/es y sus actores juegan un papel decisivo en su construcción en el ámbito de la educación sostiene Vezub (2007).

Luego entonces, **me atrevo a establecer una relación entre: saber/es y la didáctica cuando tienen lugar desde la ex/periencia el encuentro pedagógico ante el otro**, ese principio de *ex/terioridad* al que refieren Skliar & Larrosa (2009) posibilita que lo *ex/terno*, lo *ex/propiado* de mismidad, aquello que deja de ser mi propia realidad posibilita reflejar/se y nutrir/se de la experiencia de ese otro, **por lo que tiene lugar la construcción de saber/es desde la relación intrínseca con el otro; los cuales, al ser situados en la práctica: se convierten en su consecución social en saber/es productivos para el accionar didáctico.**

Por ello, para enfrentar las dificultad/es de la práctica los docente en formación recurren al otro, a alimentar/se de la experiencia que ese otro le proporciona y las construcciones epistémicas que puedan desarrollar en su justa medida al juego del lenguaje y los significados como manifiesta Chomsky (1997), siendo así, la siguiente parte del testimonio de la docente expresa: *“Otra parte*

*importante es buscar asesoría con la familia, con conocidos, con maestros... acercarme a ellos... Porque bueno, si bien es cierto que ni siquiera los maestros de práctica no saben orientar este tipo de intervenciones en esta virtualidad e incluso a veces en presencial, ha sido cosas muy difíciles de llevar a cabo*". En este sentido, la docente en formación busca alternativas ante las necesidad/es de resolver y tomar acción/es, y es que justamente, el ser *es* y *se* con/forma con el otro, se nutre del otro, en el encuentro, reconocimiento y acercamiento, por tal motivo, es fundamental ese acto pedagógico de sensibilización en la medida en que se teje la experiencia dentro de la práctica. Pero desde luego, se refleja otra situación, y es que existen **ausencias formativas**, en la medida en que la docente comienza el vínculo con los otros (los estudiantes), se percata que la labor del formador docente es a veces nulamente proactiva o propositiva ante situaciones específicas.

Para esto me apoyaré en Vezub (2007), cuando comenta que "Si analizamos lo que sucede en el ámbito de la formación de docentes, se observa que no existen espacios que preparen para desempeñar dicho rol (el docente transformador). Varios de los profesores que trabajan en la formación inicial se ocupan además de dictar cursos o talleres de capacitación y actualización profesional" (p. 14-15); en este sentido no puede inferirse que el formador docente sea culpable de las ausencias o carencias formativas del docente en formación, por el contrario, es un actor resultado de la política educativa la cual no contempla la formación continua, constante y permanente del docente para su vida profesional, para su práctica de enseñanza.

Ante ello, lo que vive la docente en formación, es un área de oportunidad/es para que tenga lugar la construcción de saber/es, no olvidemos que Ferry (1991) manifiesta que durante las problemáticas y resistencias aquello que emerge para la acción o para la intervención son construcciones epistémicas del conocimiento que por ende implica conformación/es de saber/es, ante ello, para el docente en formación no es posibilidad quedarse inmóvil <epistémicamente hablando> ante dificultad/es que se presenten, siempre que exista comenta Ferry (1997): voluntad en el ejercicio formativo, pues cabe aclarar que también puede existir un efecto contrario, donde la resistencia sea para oponer/se al cambio y la transformación de las practicas tanto de los enseñantes como de los estudiantes.

En el mismo testimonio al docente en formación dice: "*Todo lo que he podido resolver ha sido a partir de preguntar a los otros y apoyándome de los demás de donde pueda de quien pueda para ir construyendo este conocimiento desde el ¡dale click aquí!, ¡dale click allá! y si funciona pues ya de ahí*

*agarrarme, pero si ha sido muy complicado pero ha sido la forma en la que yo he salido adelante*". En este tenor, el relato de la docente en formación, deja entrever que para hacer frente a las dificultad/*es* el acercamiento con el otro es fundamental, dice Maffesoli (1990) que el individualismo deja de existir cuando las demandas contextuales exigen tener una organización social donde prevalece lo colectivo antes que lo individual, aquí los intereses deben beneficiar al bien público ante lo privado, por lo que la docente busca ayuda en la "tribu" puesto que, el aislamiento la posiciona ante necesidad/*es* emergentes y que conminan su accionar didáctico.

Entonces ¿Por qué el individualismo de la práctica de enseñanza debe quedar fuera de la construcción de saber/*es* para el accionar didáctico?, pues bien, la docente en formación expresa que es en el encuentro con el otro donde tiene lugar la construcción de saber/*es*, puesto que comenta Skliar & Larrosa (2007) que salir de la mismidad convoca a la experiencialidad; es decir, es el movimiento de ida y vuelta que hace el actor de la formación para que su actuar sea trascendente no para sí, si no para los otros y con los otros, en esa significación se construye no solo formas epistémicas del conocimiento, si no de la configuración del saber, éstos comenta Morin (1999), son sustento para intervención en la realidad educativa, no son sistémicos e implican una retroalimentación constante con sus pares.

Según lo anterior expuesto, el encuentro es fundamental para la construcción de saber/*es*, éste co/existe en aquello que es ajeno al actor de la educación, por ende, el acercamiento es necesario, nadie aprende y se forma en solitario cometa Ferry (1991), por lo que si la docente comenta que ella ha nutrido su experiencia formativa con los otros, es una respuesta de que su accionar ante las dificultad/*es* se ciñe a que se tenga ese encuentro pedagógico donde el saber se construye pero también se instituye, así es, la trans/*formación* tiene lugar en este punto porque se reconfigura la acción didáctica para que el enseñante establezca una relación, tanto con sus necesidad/*es* formativas propios como la de los otros.

Sobre lo anterior en la última parte del testimonio se deja entrever que y cito: "***considero que para este nivel es fundamental la forma presencial, este vínculo socioemocional que uno hace con los pares; este aprendizaje entre iguales de manera personal, esta sensibilización que solamente se puede encontrar frente a frente en el roce con el uno al otro***", a ello comenta Morin (1999) que el saber sobre lo humano es importante para el conocimiento sobre aquello que los otros esperan del acto de enseñanza, por tanto, decir que es necesario el encuentro, el reconocimiento y el acercamiento con el otro implica un acto humanamente pedagógico que

posibilita según el autor en la conformación de un “pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad/diversidad de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo” (p. 25). Pero si a ese pensamiento policéntrico y agregaría: polisémico, se atañe la idea de que la propia didáctica implica presencialidad/*es* en la medida de lo posible es debido a que el docente en formación estriba en las necesidad/*es* de ese encuentro para tener ese sentido humano de sensibilidad/*es* y sensación/*es* que por tanto hablaríamos de **saber/*es* para el cuidado de sí, del otro y los otros**, recordemos que <*es*> no solo es pluralidad sino una condición de <existencia>, es decir aquello que acontece y existe vive del otro posibilita experiencialidad/*es* que en *colectivo construyen* saber/*es*.

Al respecto advierto sobre la relación que se establece entre el saber de acción didáctica y el saber de conocimiento didáctico, estos son dos aspectos diferentes que quiero enfatizar, mientras el primero habla acerca de los modos en que se actúa, el segundo piensa la forma en que se construye el actuar, por ello, sostengo que el encuentro pedagógico es parte fundamental para que lo anterior resulte significativo, tanto al enseñante en formación como al estudiante a quien se dirige la práctica, por lo que Ferry (1991) comenta que la formación será un acto social, el cual depende de aspectos concomitantes de los otros para el otro.

No obstante, el testimonio deja entrever que para el docente en formación existe un vínculo socioemocional con los estudiantes, ese vínculo según Morin (1999) puede entenderse como la triada: individuo – sociedad – especie al cual manifiesta que “los individuos son producto del proceso de la especie humana, debe ser producido por dos individuos. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta tiene efecto retroactivo sobre los individuos por la misma cultura.” (p. 21).

A lo anterior, considero que las relaciones interpersonal/*es* que se establecen dentro del proceso didáctico son fundamentales para la construcción de saber/*es*, no son aspectos que se aborden por separado, por el contrario, tanto las relaciones humanas dentro del proceso de enseñanza como el vínculo de socio-afectivo son determinantes como principio de un accionar pensado desde el otro y para los otros; por tanto, la necesidad de ese encuentro pedagógico reside en el sustento que la didáctica representa espacio de posibilidad para generar nuevos conocimientos en una relación dialéctica; esto es: tanto para los enseñantes como los estudiantes según expresa Camillioni (2007). Sin embargo, no basta con mencionar que el vínculo socioemocional es todo lo que necesita el accionar didáctico, el motivo por el cual se circunscribe

en esta categoría es porque, a partir de las experiencialidad/es del docente en formación una de las dificultad/es es precisamente que el encuentro con el otro no surge efectos a través de la virtual, pero también, aún de forma presencial, el encuentro se mira imposibilitado al situar a la didáctica como la panacea de los métodos y las técnicas para la práctica de enseñanza, centrándola y reduciéndola a un carácter instrumental acrítico e irreflexivo.

## **5.2 Fracturas y fisuras de la formación docente: hacia una comprensión de sus saber/es para intervención**

En función del trayecto *formativo de los docentes* y *resultado del análisis de su experiencia* puedo decir que existen **Fracturas** y **Fisuras** dentro la **formación docente** (ésta considerada en primer instancia dado que fungió **como eje de apoyo** para hilar el tejido del marco teórico – conceptual que guía la investigación en función con la **experiencia** que constituye el **eje central**), Por tal motivo, la formación docente se observa más nutrida puesto alimenta las categorías en relación con el eje central tales *fracturas* y *fisuras dentro de la formación docente* se encuentran implícitas en cada una de sus representaciones experimentadas en los relatos compartidos por los estudiantes de la BENM y que a continuación enuncio:

- **Fracturas** en **instancias oficiales formadoras de docentes**, esto es en las Escuelas Normales de Maestros hablando de aquellas que, por tradición, mantienen un fuerte arraigo de lucha de legitimación entre saberes y poder entre grupos de formadores docentes (**como es el caso de la Benemérita Escuela Nacional de México**). No omito mencionar que, para esta investigación se retoma la voz únicamente de estudiantes de esta última, pero no exime que si el objeto de estudio trastoca o se identifica a otras instituciones formadoras de docentes éste adquiera mayor relevancia y validez epistémica que, con seguridad me atrevo a decir es de frontera porque la experiencia de los sujetos comenta Skliar & Larrosa (2009) se entreteje y trasciende en diversos espacios construyendo lazos de identificación respecto de su propia formación.
- **Fisuras** en **espacios institucionales para la prestación del servicio**, esto es en las escuelas de nivel básico donde se desarrolla la práctica de los docentes en formación debido a que aquí cruza la experiencia y la construcción de saber/es, sin embargo, es en estos espacios

en donde comenta Van Manen (1998) cobra sentido el tacto para la enseñanza, porque no todo está dado por la teoría, es al enfrentar/*se* y padecer/*se* en el acto mismo de las condiciones que rodean a los otros donde el enseñante construirá su propia intervención. Por ello considero que estos espacios fisurados por prácticas anquilosadas que versan en el *ethos pragmático e instituido* por los docentes titulares, directivos y autoridades locales son área de oportunidad formativa para aquellos que por voluntad son y están comprometidos a transformar las prácticas a partir de sus recovecos y trincheras pedagógicas: los docentes en formación.

Aún con todo lo anterior **prevalecen aspectos** que si bien es cierto permiten experimentar con diversidad la construcción de saber/*es*, **representan problemas para la formación docente** que son visualizados aquí a manera de categorías resultado del análisis narrativo de los relatos compartidos por los estudiantes de la BENM (los cuales se colocan en los anexos finales de la tesis), encontrado así las siguientes:

### **5.2.1 Deficiencias en la formación docente:**

En este primer aspecto encuentro que existe una dicotomía entre el discurso oficializado de las mal llamadas “competencias docentes” frente a lo que en la realidad discursiva se enfrenta el docente en formación. Es posible sostener a la luz de los relatos que aquello que vive el docente en formación se encuentra muy alejado del posicionamiento establecido aún en el plan SEP (2012) en el que manifiesta que la formación del docente en las escuelas Normales deberán dar respuesta a las necesidades en educación que demanda profesores y profesoras con un manejo metodológico, didáctico y de conocimientos fundamentales para la enseñanza; sin embargo, las condiciones actuales y reales en la práctica son adversas, distantes y apartadas del discurso oficializado.

Con lo anterior encontramos en la realidad a grupos prevalecientes entre formadores de docentes que se disputan la política interna de la organización en la propia BENM, los que están a favor y en contra de la venta de plazas, aquellos que se dicen institucionales “charros” y los militantes “democráticos”, y que entre tanto los docentes en formación quedan en medio, por tanto, el qué y para qué formar se pone en tela de juicio y dista mucho de aquello que se espera o se discursa oficialmente. En otro sentido también lo que se vive en las escuelas de práctica resulta

con claro – oscuros, no se cuenta con un seguimiento puntual por parte del docente de acompañamiento y en cierto momento, algunas condiciones en las cuales los docentes en formación llegan a prestar la práctica a las escuelas no siempre son las más esperadas, debido a que muchas veces la falta de organización al interior de las escuelas, la resistencia, negación o rechazo por parte de docentes titulares, directivos o supervisores a recibir “practicantes” los cuales mediante indicaciones superiores deben ser recibidos.

A razón de lo anterior el proceso formativo al interior de estas instituciones se vuelve caótico, beligerante o desgastante, en el tenor algo que también trasciende es la manera de concebir a la didáctica y frente a ello el reduccionismo a una planeación, lo cual sugiere replantear tanto la concepción como el hecho de que resulta deficiente la manera en que se concibe la planeación a decir de una docente en formación a manera de reflexión:

Algo que creo que sufrimos todos los que estudiamos esta carrera es acerca de la planeación, es decir esta forma de ir planeando nuestro trabajo día con día, cada semestre con cada uno de nuestros maestros es un enfoque totalmente diferente, no lleva secuencia y te das cuenta que al final cuando llegamos a la escuela a practicar es otra cosa totalmente diferente. Entonces no sé si haya que aprender más o menos sobre planeación pero sí nos hace falta. (Dcnete\_en\_Formación5\_BENM\_21-08-2021).

En función del testimonio anterior que abona a la reflexión se agrega también que el currículo oficial es parte imprescindible para la formación del estudiante bajo un principio de coherencia entre el quehacer educativo y el discurso indicativo establecido en los perfiles menciona Gimeno (2007), por lo que no es de extrañarse que un desfase entre los planes y programas de estudio no sean benéficos para establecer esa secuencia formativa que en teoría se pretende construir en el trayecto formativo para la práctica que establece el Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria SEP (2012), dado que también las relaciones de poder prevalecientes al interior de la BENM entre formadores aunada al poco seguimiento metodológico para la enseñanza y la construcción de saberes para la didáctica.

Las *Deficiencias* que logro vislumbrar son las siguientes:

- Desfase entre planes y programas de formación docente entre un sexenio y otro
- Falta de seguimiento en planes y programas educativos de grado entre un sexenio y otro
- Nulo fortalecimiento al estímulo de realización de prácticas foráneas que permitiesen conocer nuevos contextos de inclusión y que atiendan a la mega-diversidad

- Poco interés de los formadores docentes a la innovación de nuevas formas para la enseñanza
- Falta de compromiso por parte de los formadores docentes hacia los docentes en formación durante el proceso de realización de prácticas presenciales y en la modalidad (virtual)
- Condiciones poco favorables en la organización escolar en los planteles de educación básica donde los estudiantes normalistas prestan su práctica
- Falta de seguimiento en los modos de enseñanza para la práctica y concreción metodológica por parte de formadores docentes
- Didáctica sublimada a una planeación
- Planeación nulamente secuencial en su construcción entre un formador y otro a lo largo de la formación del docente desde 1° a 8° semestres.

### 5.2.2 Insuficiencias *para* la formación docente:

Antes de comenzar este segundo aspecto es necesario precisar que se para efectos de interpretación y encuadre teórico – conceptual nombro *tres tipos* de *insuficiencias* comprendidas de la siguiente manera:

- Insuficiencias *antes* de la *práctica*
- Insuficiencias *durante* la *práctica*
- Insuficiencias *después* de la *práctica*

La razón de lo anterior es porque dentro de la formación comenta Ferry (1997) existen grandes retos para los enseñantes, uno de ellos radica en solventar las carencias académicas que se tienen a lo largo del trayecto, por ello, a partir de las voces que se recuperaron en esta presente investigación fue posible dar cuenta que resultan insuficientes los procesos de evaluación por parte de los formadores docentes hacia los docentes de la normal en su trayecto de práctica.

Los procesos de evaluación dentro de los procesos formativos son parte ineludible del propio currículum comenta Gimeno (2007), pues es aquí donde se centra la atención en aquellos conocimientos (ya sea de aplicación, de análisis, comprensión, interpretación) y aprendizajes capitalizados en experiencias que posibilitan la conformación de saber/*es*. Por tanto se sostiene que el currículum resulta complejo de empatar con las formas de evaluación, dado que, si un



currículum es incomprensible el proceso de evaluación será insostenible o inviable, diferenciando en los siguientes aspectos a decir que:

- **MEDIR:** Es un proceso por el cual se asignan números a atributos observables y no observables, de acuerdo con parámetros y reglas claramente definidas.
- **EVALUAR:** Es el proceso que busca información para valoración y la toma de decisiones inmediata, y a diferencia de la investigación se centra en un fenómeno particular sin pretender alcanzar generalizaciones. Su ámbito de aplicación se extiende a los alumnos, profesores, directivos, instituciones su función formativa y calificadora son complementarias.
- **CALIFICAR:** Es parte del proceso de evaluación, lo manifiesta, lo sistematiza, expresa y comunica juicios sobre logros de los estudiantes tomando en cuenta las observaciones y mediciones hechas durante el proceso de aprendizaje, adquiere relevancia especial puesto que, despierta expectativas en los estudiantes y en el sistema: es la certificación del aprovechamiento escolar y la carta de presentación para futuras instancias educacionales o del campo de trabajo.
- **EVALUACIÓN FORMATIVA:** Detecta necesidades, fortalezas, oportunidades, amenazas, progresos para mejora de aprendizajes, construye instrumentos: portafolio de evidencias, rúbricas, lista de cotejo, escala estimativa, diario del profesor; éstos comparten un propósito en común para la mejora de aprendizajes puesto que no se dedican a recabar evidencias, sino que dan cuenta de la experiencia misma de los actores dentro del proceso.

En este sentido, se distingue que las insuficiencias en términos formativos del docente en la Benemérita Escuela Normal de Maestros va encauzada a entornos no propicios de una evaluación formativa; es decir, en ciertos momentos ésta parece ser escasa o nula en atención a las necesidades, para este punto me apoyo y retomo de manera breve un testimonio que a decir de la docente en formación expresa una inconformidad al respecto:

Por mi parte sí hay gran desmotivación, porque la forma de evaluar en la normal es pésima, ¡muy pésima! No es por nada pero soy alguien que sí pone empeño en lo que hace y en ocasiones me desanimo, porque entregué los trabajos en tiempo y forma y durante las prácticas diseñé mis propios instrumentos y los demás que no hacen nada o lo más mínimo

acaban teniendo la misma calificación que uno y si molesta.  
(Dcnte\_en\_Formación4\_BENM\_20-08-2021).

Las **Insuficiencias** que son posibles vislumbrar son las siguientes:

- Escasa sistematización sobre un proceso de evaluación formativa del estudiante normalista ***antes de la práctica*** en que se valore realmente sus capacidad/es de construir saber/es:
  - Insuficiencias para los ***diseños didácticos*** (*sugeridos*) por el docente en formación
  - Insuficiencias en los ***pilotajes didácticos*** (*efectuados*) por el docente en formación, donde éste se incluya como parte de un proceso dialógico con el formador
  - Insuficiencias ante los ***ajustes didácticos*** (*propuestos*) por el formador docente a partir de una detección de necesidades del estudiante normalista.
    - NOTA: Estos principios de (diseño, pilotaje y ajuste) se esperarían como parte de un proceso de construcción de la didáctica según Camillioni (2007), más NO se entiendan como parte de una planeación como lo establecen Tobón & Pimienta (2010). Para el caso de la mirada crítica asumo que: tanto el diseño, pilotaje y ajuste de la construcción didáctica tiene estrecha relación con la reflexión pedagógica que se hace sobre la práctica de enseñanza, el por qué enseñar, para qué formar, qué aprehender, cómo desaprehender <h> en términos de ***apresar*** en un momento o ***liberar*** el **conocimiento** en otro en términos epistémicos.

En otro punto logré vislumbrar que otro punto importante es la **falta de seguimiento a las actividades pedagógicas** que realizan los docentes en formación durante su práctica, pues a decir de una docente en formación relató:

En la normal se nos enseña a planear y creo que eso es lo que diferencia a otras licenciaturas que acaban dando clases como: los pedagogos, psicólogos; siento que la diferencia es que a nosotros nos enseñan a planear una clase. (Dcnte\_en\_Formación1\_BENM\_17-08-2021).

No obstante aunque en teoría esto es lo esperado dentro del currículum oficial, en esta reflexión final doy cuenta que existe una insuficiencia en el seguimiento de actividades durante práctica de los docentes en formación, que se desvinculan del discurso establecido y que, partir de un acto legitimación se instituye mediante las relaciones de poder resultando lo opuesto como relató otra docente en formación:

En la escuela ni siquiera existe un solo modelo de planeación, yo a lo largo de estos tres años he tenido cinco maestros de práctica y ninguno nos enseñó a planear igual que otro y también en las otras materias donde se nos pedía planear los formatos y requisitos o estrategias que nos pedían utilizar para realizar las planeaciones ninguna se asemejaba con otra y también, entra en contradicción porque nuestra última maestra de jornada de práctica nos regañaba mucho porque decía: ¡Pues es que ya van en sexto semestre! Se supone que las planeaciones les deben quedar súper rápido, ¡es algo que ya han estado manejando durante tres años! ¡Y no es así! Porque en cada semestre cada maestro nos enseñaba un formato de planeación diferente sin darle continuidad o concreción. (Dcnete\_en\_Formación2\_BENM\_18-08-2021).

A lo anterior se infiere que la didáctica se reduce a una planeación y que ésta última (la planeación) ni siquiera tiene una lógica estructurada para su construcción, solo se ve como un requisito más administrativo y que queda testimonio del desfase tanto del discurso oficial del currículum dentro del plan de formación docente SEP (2012) frente a las prácticas legitimadas que por tradición siguen reproduciendo/se al interior de la BENM y se extrapola a espacios escolares, la legitimación del poder comenta Foucault (1992) viaja no solo de manera vertical sino también horizontal, por lo que no es de extrañar el actuar de los docentes en formación en función de su desarrollo personal y social al interior de las escuelas.

- Siendo así, las insuficiencias ***durante la práctica*** encontradas en la formación docente frente a la construcción de saber/*es* son las siguientes:
  - Insuficiencias para el ***manejo de información*** concreta de los contenidos que deben tener los docentes en formación
  - Insuficiencias para el ***seguimiento de actividades pedagógicas*** que desempeñan los docentes en formación dentro de las escuelas donde prestan su práctica.
  - Insuficiencias en la ***secuencia de elaboración de una planeación*** (como sustento teórico metodológico para la enseñanza) más NO entender a ésta como sinónimo de didáctica.

Y finalmente para cerrar este aspecto puedo mencionar que, del análisis realizado a partir de los relatos de los docentes en formación cabe mencionar que no existe como tal una determinación sobre *modelos pedagógicos para la enseñanza* tanto del formador como de los estudiantes de la Normal de Maestros, no obstante, sí es posible considerar que los métodos empleados por los formadores tanto para la evaluación repercute en la enseñanza; recordemos que Gimeno (2003) sostiene el principio de evaluación formativa más no punitiva o subjetiva; es decir, que el formador predique con el ejemplo al futuro enseñante agregaría Ferry (1992). A esto tenemos una respuesta contraria al retomar el relato de una docente en formación que relató lo siguiente:

El único aspecto que yo tomaría para reflexión es que los maestros, quienes son nuestros formadores; es decir los maestros que están a cargo de nuestra formación en la normal, sean cuidadosos con su práctica porque muchas de las veces se nos exige a nosotros que cambiemos nuestra forma de enseñar y el discurso es ese: Tú vas a cualquier clase de la normal y nos piden un cambio o transformar nuestra práctica docente y muchas de las veces se nos sigue enseñando a nosotros sobre una pedagogía tradicional, en la mayoría de las veces se cae en esa idea de: lo que el maestro dice es lo que se hace, si tú quieres innovar: ¡no!, porque el maestro aunque te lo pida a la hora de evaluar él te dice que ¡no!, no está bien, se nos dice: ¡haz esto!, ¡implementa algo nuevo!, pero ya cuando lo quieres hacer existe la negativa por parte de ellos, pues sienten que te sales de lo planeado o de la norma y terminas siendo tradicional (Dcnte\_en\_Formación3\_BENM\_19-08-2021).

Con lo anterior se sugiere reflexionar al respecto de las relaciones de poder que existen entre formadores y estudiantes; no obstante, para efectos de ésta Girux (1995) comenta que son las tensiones del saber donde versa la oportunidad de romper con paradigmas de conocimiento para la enseñanza, reivindicando que la educación se asume como un acto político y social donde la pedagogía es filosofía en acción y política en la práctica según McLaren (1997), por lo cual el manifiesto que compartió la docente en formación y que se tuvo la oportunidad de narrar es reflejo de que la política educativa de la BENM incide en la pugna prevaleciente entre grupos de poder y que seguramente seguirá reproduciéndose entre sus estudiantes, pues forma parte de la cultura académica instituida.

- Es por ello, que las insuficiencias *después de la práctica* halladas en la formación docente ante la conformación de una didáctica(s) son las siguientes:
  - Insuficiencias para el *diseño, ejecución y evaluación* de *Modelos Pedagógicos* para la enseñanza de los formadores.

- Insuficiencias para una *formación de formadores* docentes exclusiva bajo un enfoque de *otredad y alteridad*.
- Insuficiencias en el *Sistema Educativo Nacional* (SEN) *para la regulación y evaluación* de las prácticas de enseñanza del formador docente dentro de las escuelas normales,

### 5.2.3 Ausencias desde la formación docente:

En este tercer y último aspecto se vislumbran las ausencias dentro del proceso formativo de los docentes de la BENM, a partir de la recuperación del análisis de la experiencia es posible concluir que dichas ausencias aluden a aspectos que refieren a actividades que desempeñan los docentes en formación en la práctica, o las que se enfrentarán dentro del sistema educativo; en este caso los estudiantes de la normal consideran que existen condiciones que son área de oportunidad en las cuales se pudiese profundizar o aunar mayormente para beneficio de su formación holística. Recordemos que el Plan SEP (2012a) contempla que las actividades por parte del formador radica en:

“realizar un acompañamiento teórico-metodológico y técnico con relación a las propuestas que se elaboran, sus fundamentos, su relación con los enfoques de los planes y programas de estudios, las perspectivas de aprendizaje, así como las de evaluación, entre otras, y que además permitan valorar el nivel o grado de desempeño que logra el estudiante mediante sus ejecuciones... La responsabilidad del formador estará centrada en el seguimiento presencial y virtual del trabajo que desarrolla el estudiante en la escuela, que contribuya, principalmente a fortalecer su desempeño profesional” (p. 9-10)

Sin embargo, lo anterior se encuentra ausente, no está presente, al menos no con la intensidad y rigurosidad que se requiere para tales efectos, esto es debido a que en la práctica intervienen factores que, como analizamos anteriormente dependen intrínsecamente de las condiciones contextuales, para tales efectos rememoro los siguientes testimonios de manera conjunta y señalando con negritas las situaciones en las que se puntualizan las propias *deficiencias*, *insuficiencias* y *ausencias*, a fin de tener una observancia amplia que posibilite leer de manera comprensiva e interpretativa la manera holística en cómo se está tejiendo el cuerpo experienciado entre saberes y didáctica a decir de los docente en formación que:

Pienso que no es lo mismo **formar que dar conocimientos**, nosotros los maestros de educación básica somos guías y no nos damos cuenta si somos o no conscientes de eso de

este impacto que tenemos en la vida de los otros en la escuela y fuera de ella, porque nuestros maestros de práctica pasan por alto esta **reflexión**. (Dcnete\_en\_Formación1\_BENM\_17-08-2021).

He venido viendo que los **maestros** están muy **expuestos** a denuncias de los padres de familia, pienso que al egresar estaremos en una posición muy **desprotegida**, nos hace falta una **formación** más en el tema de la fundamentación legal y administrativa, hasta cierto punto de la Normatividad, de lo que podemos y no hacer. (Dcnete\_en\_Formación2\_BENM\_18-08-2021).

Algo que sufrimos los que estudiamos esta carrera es sobre la **planeación**, cada semestre con cada maestro es un **enfoque** totalmente diferente y te das cuenta que al final cuando llegamos a la escuela es otra cosa y ya estando en la práctica con los pequeños no tenemos **comprensión** de lo **qué** hacemos o **cómo** lo hacemos. (Dcnete\_en\_Formación3\_BENM\_19-08-2021).

Nos hace falta aprender a expresarnos correctamente de **manera oral**, esa expresión considero debemos de trabajarla, porque se nota la ausencia por la **falta de lectura**, con muletillas al hablar o cacofonías por los nervios y pienso que si es notorio, sobre todo los grados de 5° y 6° si notan mucho cuando **te equivocas al hablar**. (Dcnete\_en\_Formación4\_BENM\_20-08-2021).

Necesitamos **aprender a comunicarnos de forma escrita** y **expresar ideas** claramente, cuando el profesor quiere que, **lea** rápido pero **no comprendo**, tenemos que **realizar un resumen** o **ensayo** y **no sé**; llegamos a la normal y seguimos **sin saber cómo**, porque al final lo vamos a enseñar a los niños en la primaria. (Dcnete\_en\_Formación5\_BENM\_21-08-2021).

Con lo anterior los aspectos ausentes que se pueden inferirse y cuyo impacto influye de manera significativa en el proceso formativo docente están comprendidos en función de las necesidades de la propia formación, éstas tienen un eje en común al que denomino **dispositivo cultural**, el dispositivo como lo abordaba Foucault (1992) es un mecanismo cuyo accionar va encaminado a fundamentar el poder. En este caso, me refiero a la existencia de un mecanismo de sujeción en el cual el docente en formación se encuentra circunscrito con base en el contexto (interno y externo) de la escuela en donde presta su práctica, por lo cual esta condición cultural implica la creación de nuevas necesidades formativas que emergen de las problemáticas coexistentes cuando tanto el formador docente impone su saber y legitima su poder al igual que el docente titular.

Por tal motivo, las acciones para legitimar el poder se ciñen bajo el principio de imponer saber/*es*, sin embargo, para el caso de los formadores docentes estos saberes se **institucionalizan**; es decir, se establecen, se instituyen, se fijan como inamovibles, y por tanto será labor del docente

en formación “apropiarse de ellos”. En este tenor, a razón de ese “sentido *a-fortiori* de los saber/*es*”, a fuerza, a presión y a imposición, los docentes en formación se ven ante la insuficiencia para atender a las necesidad/*es* que el propio contexto les va colocando en la práctica, por tanto, se va convirtiendo en una constante el contar con “elementos que le permitan hacer frente” a los requerimientos que establece la propia sociedad del conocimiento y el carácter instituido de las prácticas.

Esta investigación nos permitió aprender de la experiencia de los docentes en formación, en cuanto a que la narrativa nos permitió ubicarse en su lugar y situación, ello implicó alejarse de los juicios *a priori* que se tienen respecto a los procesos formativos dentro de las normales de maestros, especialmente de la BENM. Es así que, las demandas pedagógicas que emergen de las condiciones contextuales de los estudiantes de la normal tienen su razón de ser a la luz de sus testimonios, ellos expresaron con libertad su sentir y su pensar, sus miedos, inseguridades, sus carencias, que dejan a la luz las precariedades del sistema educativo nacional, sobre todo aquel que corresponde al de la formación de maestros de nivel primaria en la Ciudad de México en una institución con un gran legado como lo es la BENM.

Siendo que, **la escuela representa un centro de encuentro cultural, de formas, de lenguaje, de pensamiento y estructuras epistémicas del saber sobre la práctica que se coloca en escena del plano educativo** (performance ritual) como comenta Mc Laren (1995), donde confrontar: teoría vs práctica constituyen el entramado de la construcción de saber/*es* de **intervención – acción** no solo para la didáctica sino para la vida (profesional, académica, institucional, laboral, social, cultural). Es decir, recordando a Skliar & Larrosa (2009) se manifiesta que **la experiencia es el punto de partida y de llegada, pues edifica la relación entre el sujeto pedagógico y el entorno educativo y formativo**, por lo que no hay excusa para decir que las problemáticas representan obstáculos, siempre que exista la voluntad para formar/*se* y ser constructor de realidad/*es* pedagógicas como expresa Ferry (1997).

Con lo anterior, la figura del docente en formación retomó gran relevancia (como agente transformador y profesional reflexivo); por ello, en este recorrido de análisis puedo concluir que *es el propio docente quien dio cuenta de las carencias, ausencias e insuficiencias de su propio proceso formativo durante su trayecto*, yo únicamente fui el narrador de cada uno de los relatos que a lo largo de la investigación se evocaron como parte del principio constructivo del método; es así que mediante el análisis realizado se reflexiona sobre un aspecto que confiere al curriculum, y

es la pertinencia de éste para el accionar y el intervenir didáctico en función de las necesidad/es detectadas y experimentadas por parte de los docentes en formación durante su trayecto.

Bajo la premisa que el Plan de la Licenciatura en Educación SEP (2012), establece que el trayecto formativo que siguen los estudiantes de educación normal está encaminado a generar una correlación intrínseca entre teoría y práctica, sin embargo del análisis realizado sustento que lo anterior representa la parte oficializada puesto que en el currículum vivido la práctica se experimenta de una manera distinta, rodeada de conflictos, malestar/es, tensión/es donde los testimonio y relatos de los docentes en formación expresan que lo aprendido dentro de las aulas resulta *insuficiente*, *deficiente* o *ausente* para la práctica, encontrando un desfase entre currículum oficial y la propia relación con el medio contextual. A lo anterior Gimeno (2007), comenta que el currículum oculto encierra las prácticas instituidas de los agentes educativos, éstas no se cuestionan por considerarlas *inamovibles* y que ya están dadas de *facto*; es decir, el *ethos* que prevalece como parte de la cultura al interior de las instituciones representa para el caso: un cúmulo de significados sobre el quehacer docente, el sentido de pertenencia sobre la educación normal, el qué enseñar a los futuros enseñantes y cómo formar a los nacientes formadores.

Ante ello, consideré a lo largo de este recorrido de problematización y análisis durante la investigación que lo anterior dicho sobre el currículum oculto dentro de la BENM son aspectos nodales que posibilitan la comprensión sobre la formación docente a nivel primaria en la Ciudad de México y que se extrapolan a los espacios de la vida en las escuelas experimentados durante las jornadas de práctica, escuelas, esas cajas negras donde existe también una carga de significados sobre el quehacer docente y una cultura escolar definida también por el propio *ethos* pedagógico que tiene lugar en el currículum vivido como parte de la construcción del ser docente.

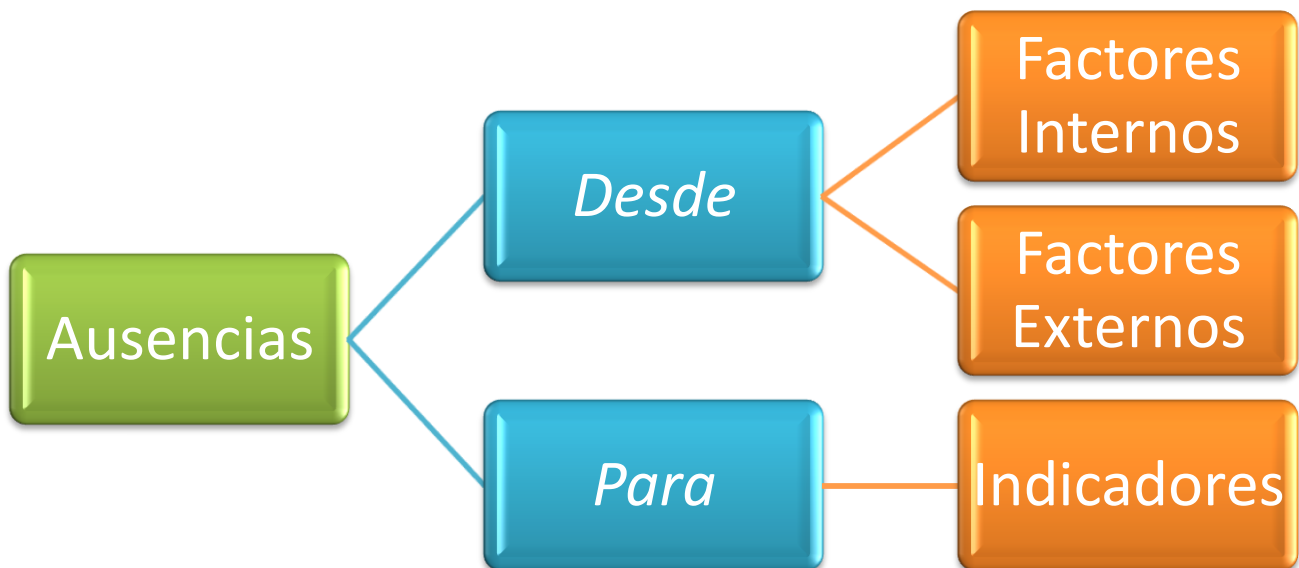
Por ello, a lo anterior sostengo que coexiste una serie de factores que, dentro del propio currículum oculto y aunado al vivido determinan la construcción de saber/es para la didáctica(s) como *acción*, *proceso* y *resultado* de la formación desde la *experiencia* de los estudiantes de la BENM, por tanto, de esas *ausencias* encontramos también *áreas de oportunidad para la constitución de accionares propios de la didáctica y la intervención dentro de la práctica de enseñanza* por parte de los docentes en formación, siendo así dichos factores que inciden directa o indirectamente en las construcciones epistémicas a manera de saber/es que se aprenden con base en la experiencia pero que, sería fundamental tuviesen un acercamiento (teórico) y confrontarlo en



la (práctica), encontrando esa interrelación que se espera dentro de la formación como manifiesta Ferry (1997).

Siendo así, las *ausencias* de la formación docente en la BENM (y que pueden extrapolarse y trastocar otras instituciones formadoras de docentes no solo de nivel básico en la ciudad de México sino en diversas instituciones formadoras docentes de cada entidad) se ubican en torno a los factores *internos* y *externos*, en donde éstas se ven reflejadas, por tanto se concluye en: ausencias desde y ausencias para, en donde ausencias desde refiere a (**Factor**) para refiere a (**Indicador**), para ello (Ver figura 14)

**FIGURA 14. RELACIÓN CONSTRUCTIVA DE LAS AUSENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE**



Fuente: Elaboración propia

- Factores e Indicadores *Internos*:
  - Organización de las prácticas:
    - Tiempo para la enseñanza
    - Formas de evaluación
    - Metodología para aprendizaje y autoaprendizaje
    - Retroalimentación reflexiva

- Comunicación efectiva y asertiva:
  - Oral – Escrita – Virtual
  - Visual – Auditiva – Gestual
  - Unilateral – Recíproca
  - Intragrupal – Interindividual
- Manejo de información
  - Marco legislativo sobre educación en México:
    - Artículo 3°, 24°, 31° y 130° constitucionales
    - Ley General de Educación
- **Marco Normativo:**
  - Aspectos sobre la organización y funcionamiento de las escuelas públicas conforme a la entidad federativa
  - Acuerdos secretariales (según vigencia–actualización) sobre:
    - Evaluación de los aprendizajes
    - Conformación de Consejos Técnicos Escolares
    - Plan rector de articulación de Educación Básica
- **Ordenamientos sobre control escolar:**
  - Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación (para manejo de personal con funciones administrativas y técnico-docentes, únicamente de conocimiento para docentes en formación)
  - De los Protocolos:
    - Protocolos Internos de Protección Civil
    - Protocolos de Prevención y Atención de la(s) Violencia(s) en la escuela: (maltrato, abuso sexual, acoso sexual), por: desconocimiento, negligencia u omisión.
    - Protocolos de Convivencia Escolar sana pacífica y Libre de Violencia (inclusiva, incluyente, participativa e intercultural)
  - Registros de estadística inicial, intermedia y final (según sea el caso)

- Seguridad Escolar y Salud del Alumnado (según sea el caso)

▪ **Marco Jurídico – Administrativo:**

- Conocimiento del Reglamento de las Condiciones Generales de los Trabajadores de la SEP
  - De los programas federales y/o estatales (De manejo únicamente para personal con funciones administrativo, solo para conocimiento):
    - Programa de administración de Bienes e Inmuebles (inventarios)
    - Programa de Becas
    - Programa de alimentos o desayunos
    - Programa de Tutorías para docentes de (nuevo ingreso)
    - Programa de integración de los Consejos Escolares de Participación Social
- Atención a quejas de buzón escolar. (Para manejo exclusivo de las figuras educativas para función directiva y supervisora, únicamente de conocimiento para los docentes en formación):
  - Elaboración de investigación
    - Diseño de instrumentos para obtención de datos
    - Diseño de instruyes, se solicita, atenta invitación, extrañamiento y exhorto.
    - Recopilación y sistematización de información obtenida
    - Redacción de respuesta al o la promovente (entrega – recepción y recopilación de acuses)
    - Construcción de informe pormenorizado de acciones (medidas en lo *preventivo o correctivo*, acuerdos, compromisos, extremar medidas solo en casos necesarios)
    - Ensamble de carpeta de investigación, anexos y oficio de remisión
- **Acción e Intervención didáctica:**
  - Para la convivencia y la vida en sociedad

- Educar para la paz
- Educar en atención a la megadiversidad cultural
- Para selección y disposición de información
  - Conformación de los contenidos de relevancia social para una clase
  - Incorporación de saber/*es* construidos a partir de la práctica para la lectura crítica de la realidad educativa (dentro y fuera del aula)
- Manejo de situaciones y resolución de conflictos
  - Mediación entre estudiantes
  - Convencimiento y persuasión para padres de familia
  - Apelación a la concientización y flexibilidad
- Manejo de grupos
  - Coordinación del trabajo grupal
  - Empatía y convencimiento hacia un trabajo colaborativo y con respeto a la diversidad intercultural
  - Interpelar a los otros sobre el conocimiento y el aprendizaje
- Focalizar el interés en los procesos de construcción de saber/*es del otro* y los *otros* (tanto de los docentes en formación como el de los estudiantes)
  - Reflexión y autorreflexión sobre la práctica
  - Evaluación, autoevaluación y coevaluación de la práctica
- Factores e Indicadores ***Externos***:
  - Condiciones de violencia (intrafamiliar, psicológica, física, sexual, maltrato)
  - Educación y con/*formación* familiar (valores, ritos, costumbres, hábitos)
  - Problemas económicos en el núcleo social (de trascendencia familiar)
  - Escenarios de alcoholismo, drogadicción, trata y prostitución (tanto de menores como de los propios adultos)

- Programas de asistencia social inequitativos en su distribución, en zonas donde éstos realmente se requieren NO llegan y resultan insuficientes, a diferencia de las ciudades céntricas donde éstos se distribuyen independientemente de la menor necesidad real pero mayor demanda (becas, alimentos escolares en su modalidad fríos o calientes, apoyo de uniformes o útiles escolares, apoyo de manutención).
- Seguridad social deficiente en zonas urbano–marginadas y rurales detectadas con pobreza extrema (programas de salud, de vivienda y alimentación)

Con lo anterior manifiesto que dentro de la formación docente existen factores que determinan que la práctica de enseñanza sea constructiva en función de los saber/*es* los cuales, a razón de ser puestos frente al objeto de conocimiento y las problemáticas enfrentadas por los estudiantes normalistas han de ser elementos sustanciales e indisolubles para la conformación de la didáctica(s); tampoco omito mencionar que la investigación nos ha llevado a develar que existe una relación más estrecha entre: docente en formación – formador docente y el medio de la cultura escolar, siendo que, el análisis reflexivo ha permitido comprender que el *término “formación docente”*, aunque aceptado por la cultura institucional y académica *está mal empleado*, puesto que el actor de la formación nunca deja de estar en constante formación, por tanto se concibe como un *proceso inacabado, continuo, constante y permanente*.

## **CAPÍTULO 6. HALLAZGOS RESULTANTES DE LA INVESTIGACIÓN:**

### **6.1 Acerca de: cómo se teje la *experiencia* dentro de la Formación docente.**

El análisis de los relatos de los docentes en formación permitió encontrarme con el otro, comprender e interpretar su realidad no solo desde posicionamientos teóricos de la pedagogía crítica, sino de sus propios actores, por tanto, durante dicho proceso fue posible analizar la experiencia de los docentes en formación inicial de la BENM como elemento fundamental para comprender su práctica, dando respuesta a la pregunta central: *¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?*, encontrando que esta se

teje a través de la socialización de saberes y se produce en un espacio de no confort, por el contrario, este tejido tiene lugar en un espacio donde se hace presente:

- La incertidumbre, el miedo, el nerviosismo, por parte de los docentes en formación frente al objeto de conocimiento de su práctica
- La falta de seguimiento por parte de los docentes de práctica en referencia a las actividades de diseño, ejecución y evaluación del accionar e intervención didáctica de los docentes en formación,
- El desfase entre planes – programas de estudio vigentes para formación de maestros con la práctica en condiciones diversas y adversas,
- La lucha de poder y legitimación de saberes para la enseñanza entre formadores docentes al interior de la institución formadora (BENM),
- El carácter dominante de la cultura escolar dentro de los espacios donde se presta la práctica (*ethos instituido de la vida en las escuelas*)
- La politización de la educación y la falta de compromiso de las autoridades nacionales, institucionales y locales frente al fortalecimiento a la formación docente.

Cabe mencionar que lo anterior se abordó y analizó a fondo en el primer eje construido sobre la *acción e intervención didáctica* y que, finalmente alcanzó su clímax en el segundo eje el cual profundizó y develó las: *ausencias, deficiencias e insuficientes en la formación docente*, puesto que, el tejido de la experiencia es acción, proceso y resultado de las condiciones que rodean al docente en formación frente al objeto experimentado antes, durante y después de la práctica. No obstante también la investigación se planteó **dos objetivos particulares** que son acción y consecuencia al analizar la experiencia de los estudiantes de la BENM, por ello se enuncian los hallazgos a los que se llegó en la investigación y que tienen estrecha relación acerca de: saber/es y didáctica(s), para tal efecto tales objetivos fueron:

- Interpretar qué **saber(es) construyen** los docentes en formación *en* su práctica.
- Interpretar cuál(es) **didáctica(s) conforman** los docentes en formación *para* su práctica

## 6.2 Acerca de: qué *saber/es* construyen los docentes en formación *en su práctica*.

Para tales efectos, del primer objetivo particular los *tipos de saber/es *construidos** que se lograron vislumbrar como parte del análisis *de la experiencia de los estudiantes de la BENM durante su práctica* y que son erigidos con base en el propio quehacer dentro de las escuelas frente a la carga de ritos, costumbres, caracteres instituidos e instituyentes fueron los siguientes:

- **Saber/es para el cuidado de sí, del otro y los otros:**

Se encontró que este tipo de saber se construye a partir de que el docente en formación se coloca ante los estudiantes de primaria con quienes desarrolla su práctica, tal acción permite que se encuentren pedagógicamente y se valoren el uno al otro, por ello se sostiene que tal saber se encamina a salir de la mismidad y permite dar atención a los otros, entre tanto, docentes en formación relataron que entre ellos miran por las problemáticas que comparten entre ellos, esto les lleva a ponerse en el lugar de sus demás compañeros y de los otros (los estudiantes de primaria), con tal suerte que este tipo de saber orienta su accionar e intervención con efectos a favorecer:

- Escucha continua y asertiva con la consigna de dar la voz a los otros
  - Comunicación dialógica constante
  - Permanente reflexión sobre las necesidades de los otros
  - Empatía y socio – afectividad ante las problemáticas del otro (sus pares docentes)
  - Formas de expresión lúdica por parte de los otros en donde den cuenta de su propio contexto socio – histórico
  - Incentivación, reconocimiento y fortalecimiento de las formas alternativas de experienciación del aprendizaje, de la lengua, de la diversidad multicultural e intercultural, así como de la construcción de ambientes de diálogo propicios para que los otros se exterioricen sin recelo.
- 
- **Saber/es para evaluar el accionar y la intervención:**

Este tipo de saberes que se construyen son realizados desde un proceso reflexivo del docente en formación, se encontró que este tipo de saber parte del proceso de separación entre didáctica, método y técnica, lo cual emancipa al docente en formación de sus miedos y de sus

propias inseguridades, por tanto, son capaces de establecer un íntima relación entre teoría y práctica, por lo cual se permite dar atención a intereses de lo particular a lo colectivo dentro de los procesos educativos al interior de las escuelas, lo que conlleva a que los docentes en formación manifiesten:

- Motivación por aprender nuevas formas de experimentar la enseñanza, en donde se refleje que la priorización de los otros son fundamentales
  - Incentivación de la enseñanza con base en principios máximos de universalidad, donde una didáctica de la autonomía sea potenciadora para desarrollar una actitud crítica ante el cambio de una educación polarizada por discurso de poder legitimado
  - Fortalecimiento de la sensibilidad por una práctica libertadora que establezca límites y fronteras de la educación
  - Impulso a la identidad de grupos, donde se defienda que la labor del llamado “practicante” tiene mayor trascendencia si se encauza al otro y los otros
  - Imparcialidad para alcanzar los objetivos de una formación social que busca el beneficio colectivo
- 
- **Saber/es para contrarrestar lo instituido:**

Este tipo de saber que se construye por parte de los docentes en formación, se halló dentro del proceso que éstos últimos realizan para potenciar su labor más allá de lo establecido por los formadores docentes, por las normatividades establecidas y por el carácter instituyente que se plantean los docentes en formación para transformar la enseñanza, aunque como se advierte, es un acto temerario porque puede quedarse limitado si solo se subyagan a la aplicación y reproducción de saberes, por tanto, alcanzar la construcción de este tipo de saber supone una emancipación de parcial o total de las formas y normas de sujeción de la práctica, toda vez que se logra lo anterior se encontró que estos saberes permiten en los docentes en formación:

- Resistencia ante la practica instituyente que somete y subyaga
- Rompimiento con el pacto de una educación tradicional bajo el ojo indómito del poder legitimado al interior de las instituciones



- Promueve que el *ethos* no sea un obstáculo sino posibilidad de reconocerlo como principios susceptibles de autocorrección y modificación no estáticos
  - Valora el compromiso de la formación como posibilidad de transformación para el otro y los otros
  - Potencia los principios de trascendencia de la labor docente, donde enseñar no es transmisión sino por el contrario, es una forma de vida que resignifica el propio sentido y significado del ser docente.
- **Saber/es para enfrentar las incertidumbres:**

Este tipo de saber implica la construcción de formas de pensamiento que conllevan a dar atención a situaciones de la vida cotidiana de los docentes en formación, se encontró que posibilitan actuar en consecuencia e implican tener presente los factores concomitantes en la práctica, las incertidumbres, es justamente aquellas fluctuaciones que conllevan a las indecisiones, por ello tales saberes buscan que el docente en formación apele al conocimiento:

- Acerca del objeto del problema (aquello que requiere atención antes y durante la práctica)
- De las formas de comunicación asertiva (romper con paradigmas de una comunicación pasiva: emisor – receptor)
- Acerca de la cultura escolar (contexto interno áulico y un acercamiento a la cultura externa a fin de comprenderla).
- Del proyecto de escuela (Plan Escolar de Mejora Continua, Ruta de mejora Escolar, Plan Anual de Intervención, Objetivos planteados por los Comités de Participación Social Escolar según sea el caso)
- Acerca de las formas de conformación o reproducción de la didáctica del docente titular de grupo donde presta su práctica

- **Saber/es para afrontar mal/estar/es docente(s):**

Este tipo de saber es construido a partir de condicionantes inmersas durante la práctica, por ello es importante mencionar que no siempre este tipo de saberes son una respuesta a las necesidades momentáneas, más bien corresponden a aquello que aqueja al docente en formación y cuyos factores determinan su accionar didáctico, por tanto, los *nervios*, *inseguridad*, *miedo al error*, son elementos sustanciales que potencia a este tipo de saberes a ser construidos, se encontró un ímpetu o fuerza que impulsa al docente en formación a que aquello que “siente como temor” lo fortalece para hacer frente a ello, y es capaz de abrirse camino ante la ausencia del formador docente o de la orientación unívoca de éste, dicha fuerza o ímpetu resultó ser el principio de alteridad y otredad, por ello se relaciona de forma tal con la conformación de didácticas y en donde tal saber para afrontar dichos mal/estar/es docentes se caracterizan por:

- Potenciar el desarrollo de actividades para la enseñanza que resulten integradas de manera socio – cultural
- Abonar en lo preventivo a la optimización de los tiempos de aprendizaje y enseñanza
- Diseñar alternativas para atención a las diferencias, evitando la homogenización del conocimiento y el carácter endogámico del mismo
- Posibilitar la apertura de nuevas formas de experimentar un taller, proyecto o sesión de clase, dejarse sorprender por lo nuevo y que los otros (los alumnos) descubran, investiguen y reflexionen sobre temas de relevancia social.
- Propiciar el reconocimiento de la labor de sus demás compañeros docentes, así como de los estudiantes con quienes presta su práctica, pues los núcleos de identidad interpelan a la construcción de mentalidades, cuerpos y sujetos

- **Saber/es para el manejo de situación/es y la toma de decisión/es:**

Este tipo de saber se erige bajo situaciones donde el docente en formación requiere que su accionar didáctico y su intervención sea pensado en los otros, lo contrario a lo que establecen las mal llamadas competencias docentes, puesto que, las competencias docentes establecen

únicamente que el manejo de situaciones y la toma de decisiones son encaminadas a dar atención inmediata a las problemáticas para enfrentar los fracasos, desilusiones y frustraciones y tener para sí autonomía en lo que refiere a proyectos de vida, por lo que la sensibilidad ante los otros queda en invisibilidad total. No obstante, el análisis de los relatos de los docentes en formación permitió obtener hallazgos donde el accionar didáctico e intervención implican que tanto el manejo de situación/*es* y la toma de decisión/*es* tengan una intención sobre el <*ser*> y la <*existencia de los otros*> <*la sensibilidad sobre su pensar, sentir y actuar*>, por lo que los relatos permitieron establecer que el intervenir del docente en formación: *es con el otro, es para el otro, es ante los otros*; por tanto este tipo de saber lleva al docente en formación a retomar y potenciar:

- La mediación, persuasión y el convencimiento como elementos indisolubles del accionar didáctico en la práctica
- La prudencia y templanza como máximas universales que posibiliten desarrollar una intervención sensible ante los otros durante la práctica
- La asertividad, consenso y reflexión como aspectos importantes para abonar en lo preventivo ante situaciones futuras dentro de la práctica

- **Saber/*es* para la resolución de conflictos:**

Este tipo de saber es consecuencia del anterior que respecta al manejo de situación/*es* y la toma de decisión/*es*, pues de ellos depende el contar con elementos que le posibiliten al docente en formación promover una resolución a los conflictos que se presentan en la vida cotidiana de las escuelas y de los que los estudiantes de la normal en su rol de practicantes son partícipes durante sus jornadas, convivencia. La investigación también evidenció que al docente en formación no se le prepara para dar atención a situaciones que requieran resolver conflictos, no obstante éste echa mano de su experiencia la cual se conforma con el otro (sus compañeros) y los otros (los estudiantes de primaria), con ello construyen este tipo de saber que, gracias a la puesta en práctica y la conjunción de la teoría logran, muchas de la veces o mayormente, sin el acompañamiento y sin la orientación del formador docente, por lo que este tipo de saber propicia:

- Comprensión del problema que se presenta recurriendo a un tipo de didáctica construida previamente, lo anterior posibilita que el conflicto lleve un sentido de

conciliación y se signifique la práctica en vías de buscar la paz para una convivencia armónica, por ello, durante la práctica de enseñanza la didáctica construida será indispensable (autonomía, otredad/alteridad, flexibilidad) pues permitirá al docente en formación tomar acción y se guiará por las máximas establecidas siempre y cuando no se emplee una didáctica de la heteronomía porque de lo contrario solo se limitará a la instrucción, al control y la práctica adquirirá un sin sentido. Este tipo de saber se construye en el acto mismo, por lo que es fundamental contar con elementos si bien (no son un vademécum) si son indispensables para que la actuación resulte propositiva y sustentada, por lo que el conocimiento del marco jurídico y legal educativo del que carecen los docentes en su formación es parte fundamental para la consolidación constructiva de este saber, por tanto esto último sería el plus que faltaría para que resultase con un mayor elemento significativo y reflexivo.

- **Saber/es para el conocimiento didáctico:**

Finalmente se encontró que este tipo de saber se construye a partir de que el docente en formación se coloca ante el objeto real de la práctica (los otros – los estudiantes de primaria), sin embargo, no solo es el hecho de pararse frente a un grupo y desarrollar una clase, el conocimiento didáctico como se analizó implica llevar a cabo una exhaustiva revisión respecto a los procesos en que se desarrolla la práctica (antes, durante y después), por lo que este tipo de saber engloba todos los tipos de saber/es anteriores y en síntesis, se encontró desde los testimonios que para tales efectos los docentes en formación conforman un:

- Auto/estudio para la práctica (lo realizan entre compañeros docentes en formación)
- Auto/retroalimentación en la práctica (lo realizan en solitario y en ocasiones participan los docentes titulares del grupo donde prestan la práctica)
- Auto/reflexión desde la práctica (lo realizan comúnmente en sentido personal y a en raras ocasiones (lo comparten con sus demás compañeros docentes en formación)

- Auto/evaluación tras la práctica (lo realizan en plenaria entre formadores docentes y docentes en formación, es una actividad académica, pero cuando trasciende ésta actividad se vuelve un acto social cuando se logra documentar mediante los relatos y se realiza una memoria docente que no es lo mismo que el diario del profesor)

### **6.3 Acerca de: cuál/es didáctica(s) conforman los docentes en formación para su práctica.**

Finalmente, para el segundo objetivo particular los *tipos de didácticas conformadas* que se lograron vislumbrar como parte del análisis *de la experiencia de los estudiantes de la BENM durante su práctica* y que son erigidas con base en el propio quehacer dentro de las escuelas frente a la carga de ritos, costumbres, caracteres instituidos e instituyentes fueron las siguientes:

#### ➤ **Didáctica de la Otredad / Alteridad:**

Este tipo de didáctica se caracteriza porque el docente en formación es consciente durante el desarrollo de su práctica que el proceso de construcción de saber/*es* es dialogizado y dialéctico; es decir, que aprende de los otros y el otro aprende de él, pero para ello es fundamental posicionarse frente a los otros y con los otros, en el lugar de los otros para así también poder comprender su propia práctica.

Esta didáctica de gran observancia e implícita en los testimonios de los docentes en formación tiene la particularidad de ser pensada por los docentes en formación no como posibilidad, sino como una determinante para que los procesos formativos (tanto de los estudiantes de primaria así como el de los propios docentes en formación) sean retroalimentados por un posicionamiento donde el otro y los otros construyan un encuentro dialogizado como comenta Skliar & Larrosa (2009).

Como se analizó, dicho encuentro se posiciona como una posibilidad en la que tanto docentes en formación así como estudiantes de primaria compartan su experiencia previa ante un objeto de conocimiento y sean capaces de deconstruir su propio pensamiento para conformar nuevos saber/*es*, esto implica una tarea fundamental: escuchar/*se*, comunicar/*se*, concientizar/*se*,

sobre todo: colocar/*se* en el lugar del otro y para los otros, y es en ese exteriorizar/*se* donde tiene lugar el encontrar/*se* con el otro, reconocer/*se* con los otros y acercarse ante el otro y los otros.

Porque es en ese acto pedagógico donde la didáctica no solo se piensa y se reflexiona como un constructo epistémico (de saber/*es* mentalidad/*es* cuerpos y sujetos), si no toda vez que se realiza ese acto, es posible tener en cuenta las necesidad/*es* formativas del otro (docentes en formación) y los otros (estudiantes de primaria), la (otredad) como acto donde permito reconocermé con ese otro y valorar sus diferencias es posible ser con ese otro (alteridad), porque ese que no me pasa a mí le pasa a ese otro y también logra trastocarme y trascender en mí, por igual de modo inverso, salir de esa totalidad del indivisible estructural (mismidad) permite ir en busca de una reflexión en donde la didáctica que se asume como en busca de lo diferente, de lo alternativo de lo humanamente sensible a las necesidades formativas y educativas de los otros.

Este tipo de didáctica permite la vinculación entre actores educativos y sus procesos de aprendizaje en términos de alternancia y vigilancia de las particularidad/*es* que permiten la existencia de identidad/*es* y mentalidad/*es* diferentes en la construcción del conocimiento y saber/*es*, lo anterior constituye parte del curriculum vivido como lo manifiesta Gimeno (2007).

Por lo tanto es la experiencia lo que determina la construcción del conocimiento en términos de aquello que no está oficializado e institucionalizado por el curriculum o la figura del formador docente, por ello es de vital importancia se enfatice en el hecho de que lo vivido y la experiencia es parte del principio que construye el carácter instituyente para mejora en las prácticas educativas al interior de las escuelas.

Bajo ningún momento se dice que este tipo de didáctica sea carente de rigor epistémico, de ninguna manera, puesto que el propio conocimiento tiene lugar ante la diferencia y la alternancia, lo convergente y divergente, por ello, es responsabilidad de sus actor/*es* dar continuidad a esos principios que sigan posibilitando dialogicidad/*es*, entre entidad/*es* de formas de pensamiento distintas pero cercanas entre sí.

➤ **Didáctica de la Reflexibilidad / Subjetividad:**

Para efectos de esta didáctica se concibe el principio donde la reflexibilidad es acto y consecuencia del encuentro pedagógico como lo manifiestan Skliar & Larrosa (2009). La

reflexibilidad se asume como principio inherente de la experiencia, forma parte de las condiciones que rodean a los actores en su sentido más amplio, la reflexibilidad se ciñe bajo el principio de que ésta debe ser sometida a un examen de autoanálisis sobre la actuación con el otro y los otros. Por tanto, la didáctica de la reflexibilidad permite que tanto los docentes en formación como los estudiantes de la primaria estén en una constante deconstrucción sobre su cotidianeidad, en el caso de los docentes en formación de la BENM les permite repensar su accionar e intervención de su práctica. Con lo anterior, este tipo de didáctica conlleva a una mejora constante de los hacer/*es* cotidianos dentro del aula donde prestan su práctica y en el propio entorno escolar, a partir del cual evidenciar al currículum oculto, de aquello que se tiene como instituido comenta Gimeno (2007) y desde la reflexibilidad se pretende romper paradigmas de pensamiento dado por el *ethos* pragmático, ritualizado y normalizado de la costumbre. En este tenor, se encontró que este tipo de didáctica también se encuentra rodeada de una situación, que, si bien es cierto, pareciere común ante el desconocimiento del otro le exige acudir en búsqueda de ese encuentro: la subjetividad, ésta comentan íbid (2009) “que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien... cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio”. (p. 16).

Por ello esta didáctica refiere a que la búsqueda de nuevos horizontes en ese otro, sea particularmente establecida como propia, el docente en formación “padece su práctica” la vive de tal o cual manera que le permite ser partícipe activo de su propio proceso formativo, lo vive y padece dentro de su contexto que lo extrapola al pensamiento constante de las necesidad/*es* formativas y educativas de los otros con quienes se relaciona: los estudiantes de primaria.

Éstos últimos se interrelacionan con el otro (los docentes en formación) y seguramente también serán constructores de experiencia, para el caso es que esta didáctica rompe esquemas con una didáctica normativa, puesto que al estar permeada de subjetividad no sigue los patrones establecidos e impuestos por las llamadas “competencias docentes”, o dicho de otra forma las “cosificaciones docentes”, puesto que limitan y reducen la experiencia con los otros, centrándose solo en las mal llamadas “experiencias innovadoras” pero que en síntesis no buscan la esencia de lo humano, de aquello que lleve a una reflexión continua del pensamiento, una deconstrucción de la prácticas y el ejercicio constante de repensar su accionar e intervenir con base en aquello que los otros también desde su subjetividad externan como necesidad/*es* formativas y educativas.

➤ **Didáctica de la Resistencia / Transformación:**

Este tipo de didáctica emerge del pensamiento de la alternancia de las prácticas institucionalizadas, lo divergente del pensamiento que se opone y resiste al *ethos* del hacer instituido propio de la legitimización del saber por quien/es ejerce(n) el poder, es este caso ya sean los formadores docentes, los docentes titulares, directivos o autoridades locales de las escuelas donde se presta la práctica, comenta Giroux (1995) que la resistencia es la respuesta ante la opresión de los actores pedagógicos en términos de lo que se asume como correcto y normalmente aceptado y atiende a los discursos erosionados y desgastados del mundo de la modernidad.

A lo anterior de la vida en las escuelas dimos cuenta a través de los testimonios de los docentes en formación y del propio discurso oficial que dichos *discursos erosionados* y desgastados prevalecen vigentes, son el bastión de autoridades nivel federal y que las instituciones establecen y asumen de manera indeliberada como propia: la “*calidad*” educativa, la “*excelencia*” educativa, la “*mejora*” educativa, la propia “*transformación*” educativa son discursos trivializados que también ejercen poder al otro y los otros.

Por tanto, una didáctica orientada desde la resistencia busca una transformación pero de fondo y no solo de forma, porque busca romper paradigmas en las “formas” de enseñanza, de ver al otro y a los otros, de valorar aquello humanamente tejido por la construcción de alternancia y no limitarlo a mal llamarla “experiencias exitosas de aprendizaje”, no se trata de cosificar y reducir el actuar y accionar didáctico del propio docente en formación, pues ha sido gracias a mirar su experiencia que fue posible nombrar una didáctica que busca la conformación de prácticas de enseñanza y transcendencia para un bien colectivo, donde los saber/es socialmente productivos como manifiesta Durán (2009) sean aquellos que reorienten el actuar con base en las necesidad/es de los actores y no solo se limite a las requisiciones impuestas por el sistema de la modernidad.

Este tipo de didáctica se vislumbró con mayor auge cuando el docente en formación a pensar de aquello que le es impuesto por el formador docente o el titular de grupo pretende romper con ese acto de fe educativo y en cambio se arriesga a que su accionar vaya en contra del *ethos* instituido, esta didáctica se asume como constructo contestatario que es la respuesta del otro y los otros sin voz y también de la transformación, que por ésta se asume como aquella práctica que trasciende no por ser “innovadora” sino por recuperar la experiencia de los actores y conformar



saber/*es* para beneficio colectivo, dicha didáctica se convierte a su vez en parte del currículum vivido como manifiesta Gimeno (2007).

➤ **Didáctica de la Autonomía / Heteronomía:**

Este tipo de didáctica constituye una parte fundamental para comprender las relaciones de poder que existen al interior de las propias instituciones formadoras de docentes y que se transfieren a las escuelas donde el docente en formación desarrolla la práctica. En esta didáctica se encontró que el principio fundamental en las relaciones entre: Formador docente, docente en formación (*el otro*) y estudiantes de primaria (*los otros*), tiene estrecha relación con la legitimación del saber/*es* y la imposición de éstos por el *ethos* de la práctica que habita en la cultura escolar.

Comenta el propio Foucault (1992) que quien tiene poder impone su saber, y este puede trasgredir de manera transversal, viajar de forma horizontal y vertical, por tanto, el docente en formación tiene dos formas de *intervenir didácticamente*: ya sea de forma **autónoma** o de forma **heterónoma** y en donde invariablemente se encuentra objetable el principio de moralidad según lo menciona Kant (2007). A lo anterior, tal como se analizó en los relatos compartidos por los docentes en formación ellos establecen una relación bajo principios morales del *deber ser* y que son guiados por el *ethos* instituido dentro de las propias relaciones de poder entre el formador docente, la institución (BENM) y la cultura escolar prevaleciente en los espacios donde se presta la práctica (escuelas públicas de la Ciudad de México).

Ahora bien, nombré desde el análisis narrativo que existe una *didáctica de la heteronomía* la cual tendrá lugar cuando el docente en formación se asuma (incapaz de tomar una decisión del accionar didáctico que trasgreda la norma instituida), por ello dichas decisiones del accionar siempre serán dependientes del otro que en este caso recaen en los formadores docentes quienes ejercen el poder moral, pero no se asumen en respeto únicamente ideales institucionalizados de la BENM.

En esta didáctica heterónoma existe una carga de sentidos que guían y encauzan la práctica para el cumplimiento de dichos fines entre la propia lucha interna por el poder político de la

práctica y el saber que deviene desde el carácter de la institución formadora: (charros vs democráticos), de allí que esta *didáctica heterónoma* se conciba como **pasiva, obediente, sumisa**, bajo **imperativos hipotéticos**, donde el docente en formación “debe hacer, debe accionar de tal manera para “obtener” la “aprobación” del formador docente o del titular de grupo” pero resultante de un accionar carente de flexibilidad sobre los otros.

Luego, establecí con base en los relatos analizados que caso contrario existe una *didáctica de la autonomía* la cual tendrá su razón de ser cuando el docente en formación se asuma bajo un principio de resistencia como (capaz de determinar la voluntad de actuar frente a su intervenir didáctico siendo consciente de que será trasgresor del *ethos* pero potencialmente transformador de los objetos y sujetos), en tal caso las decisiones estarán determinadas por la independencia que pueda prevalecer entre la relación formador docente, docente en formación y titulares de grupo, donde el poder no se transfiere pero se transforma en términos de resistencia.

Esta didáctica autónoma lleva en su intensión prácticas libertadoras y de moralidad que busca romper con el no atrevimiento y la inmersión del *ethos*, por tanto esta didáctica no busca la aprobación de quien/es ejercen el poder sobre los saber/es, por tanto se convierte en un espacio de/construcción inmanente de la voluntad libre que coexisten en las leyes morales dentro del *ethos*.

Por lo anterior se halló que su devenir tiene su comprensión social porque aquí (en la didáctica de la autonomía) a diferencia de la didáctica de resistencia no busca romper con las normatividades establecidas, ésta didáctica autónoma responde a los principios del *deber ser* moral, cuando el docente en formación es capaz de identificar las in/tensión/es dentro de la práctica y puede alejarse de los mercenarios del poder legitimado educativo; siendo así, esta *didáctica autónoma* se caracteriza por ser **libertaria, voluntaria, consciente, activa** bajo **imperativos categóricos**, donde el docente en formación “acciona en consecuencia de las necesidades formativas de los estudiantes en respeto de su dignidad ética aunque diste de los mecanismos impuestos de enseñanza por sus formadores docente”.

➤ **Didáctica de la Ficción / Simulación:**

Este tipo de didáctica se concibe desde la perspectiva crítica, donde los docentes en formación se colocan como principales promotores de la reflexión (sobre lo instituido), *auto*/reflexión (sobre sí mismo y su actuar), *co*/reflexión (sobre el accionar con los otros), *inter*/reflexión (sobre su integración con el otro – sus compañeros docentes en formación) e *intra*/reflexión (sobre el accionar para la intervención real desde la enseñanza con los otros – los estudiantes). Fue gracias al análisis de los relatos que fue posible establecer una relación estrecha entre el carácter de reflexión sobre la acción y el sentido de crítica sobre la intervención didáctica. En este sentido, se halló una didáctica que en la teoría “**supone**” responder al currículum oficial, pero que en el práctica real “**aparenta**” y “**finge**” dar respuesta a la par que se contradice y carece de sustento epistémico, es cuando encontramos testimonios de los docentes en formación que sugieren que su actuación no ha sido pensada, en sus relatos enunciaban que: “no habían diseñado una planeación sino que la han copiado de otro de sus compañeros... que diseñaron la preparación de una clase sobre un plan de estudios determinado y que al final les requirieron otro pero no modificaron y con lo que ya tenían así realizaron su práctica”.

Esta *didáctica* es **ficticia** y **simulada** porque en realidad no está generando conocimientos en los otros, sino que supone que los construye pero está lejos siquiera de responder mínimamente a las necesidades de los otros, esta es una didáctica de las más delicadas, porque *hace pensar al enseñante que enseña y al estudiante que aprende*, cuando en realidad se trata solamente de un *proceso* “**aparente e ilusorio**” y esto es más común de lo imaginado, porque dicho proceso se instituye y se adopta como parte de las prácticas cotidianas y se instauran en el *ethos* de la cultura escolar.

A lo anterior Minakata (2001) comenta que las prácticas se encuentran siempre en una constante fluctuación entre el poder de quien ejerce la enseñanza y las condiciones donde se desarrollan los sujetos, por tanto, es difícil pensar que no exista una carga de sentidos sobre el para qué enseñar o sobre el cómo enseñar; no obstante, dicho ello me llevó a concluir que la *didáctica ficción / simulación* es la respuesta al *poder legitimado del saber institucionalizado* que se reproduce para cumplimiento de fines ocultos dentro del currículum.

Por tanto, sostengo que en este tipo de didáctica no se reflexiona la práctica, gobierna la acrítica y la teorización del enseñante, solo se centra en representar un proceso aparente e imitar

patrones socialmente aceptados, mientras de fondo se canta una canción: “saber que si puede, querer que se pueda”... “pintarse la cara color esperanza”... pero en el trasfondo **existe una colonialidad del saber y simulación del proceso formativo docente** y del otros, que *lleva implícita el ideal de una supuesta “transformación” que nunca llegará y se esconde, se diluye, se disfraza tras los discursos erosionados y desgastados de la modernidad educativa*, por tanto., hablaríamos de una *didáctica del autoengaño*.

## APROXIMACIONES FINALES

### Reflexiones sobre: EXPERIENCIA DOCENTES

Toda vez que se realizó este recorrido de análisis desde la narrativa y los relatos expuestos por los docentes en formación, fue necesario construir la categoría que dio lugar al abordaje de dichos relatos, por tanto llegamos a la reflexión de que, la **experiencia**: que *conlleva a los otros*, que *construye en los otros*, que *conforma para los otros*, que *deconstruye desde los otros*, que *interpreta mediante los otros permite establecer un principio básico*: ese principio se abordó como “*ex/terioridad*” puesto que permitió dar comprensión a lo *ex/terno*, a lo *ex/propiado* de mismidad, a aquello que deja de ser mi propia realidad, pues tal principio posibilita reflejar/*se* y nutrir/*se* de la experiencia de *ese* otro y ello enriquece la acción formativa del docente desde su práctica y para la práctica.

Así mismo, otro punto importante que al final nos deja la investigación realizada es que, **los mal/estar/es** que viven y sienten los docentes en formación durante su trayecto y en su práctica son necesarios para generar un **movimiento de ida y vuelta** que comprende la **reflexibilidad** desde la experiencia; por ello se concluye que la experiencia representa todo un esquema complejo de acciones, sentires, situaciones, identidad/*es*, cuerpos y sujetos que trascienden en el plano de lo *intrínseco a lo extrínseco* y de lo *extrínseco a lo intrínseco*, por tanto es necesario comprender ese movimiento de ida y vuelta.

Por ello, la investigación llevó a reflexionar que, ese **movimiento de ida**, el docente en formación **sale de su mismidad**, *dirige su accionar didáctico a los otros*, aún con las *deficiencias, carencias y ausencias formativas existentes y persistentes*, pero no se queda con el miedo, la incertidumbre, los nervios, el temor, la duda, el desánimo, porque la **necesidad de los**

*otros* por aprender, le *conminan* (al docente en formación) a *hacer frente a la situación*, tiene que *expeler* y *confrontar* sus **conocimientos previos para construir saberes con los otros**: desde la práctica, en la práctica y para la práctica. Por tanto, este proceso nos llevó a sustentar que el (*carácter intrínseco – extrínseco*), es el plano *experiencial* donde el docente en formación sale de su mismidad y de sus propias necesidades para dirigirse y situarse en las necesidades formativas de los otros.

Mientras que en el **movimiento de vuelta**, el docente en formación en el accionar didáctico cotidiano se hace *ex/perto*; es decir lucha contra la (*perta*) o pérdida, *en este caso la pérdida del miedo, incertidumbre, nervios*, para ello lleva a cabo una reflexión en su actuar didáctico en donde se construyen saberes para afrontar, confrontar y externar en el accionar la pérdida a sus **mal/estar/es** docentes y regresar a un proceso reflexivo que le permita apropiarse de la realidad vivida para sí construir saber/es para una actuación próxima.

Con lo anterior la investigación llevó a sostener que el (*carácter extrínseco – intrínseco*), es un espacio de **reflexibilidad** donde el docente en formación *después* de lo *experienciado* ante y por los otros regresa a mirar su realidad formativa y hace como suya esa experiencia lo que da lugar a la *con/formación* de saber/es a través de procesos de significación o bien, de apropiación crítica de la realidad como parte de su proceso formativo

Así mismo se reflexionó acerca de que **el docente en formación** como **actor central de la experiencia**: se exterioriza en el encuentro con los otros (estudiantes de primaria) en relación al acontecimiento que le provoca **mal/estar/es** para desempeñar su accionar, y es en el **propio accionar didáctico que se construye en la práctica de enseñanza** y se enajena de aquello que le provocaba ese nerviosismo, miedo e incertidumbre como un acto de su formación.

Por tanto, la investigación permitió argumentar que, **el docente en formación, en el terreno in situ de la adversidad que enfrenta y experiencia en la cotidianeidad de la práctica asume su rol como agente de cambio y de trans/formación**, por ello se asume como constructor de saber/es y conforma a su paso la(s) didáctica(s) que el propio contexto le conmina, no solo de su propia **práctica de enseñanza** sino **como un elemento** que trasciende a construir un carácter **instituyente** para el quehacer reflexivo de su propio accionar para la intervención desde su experiencialidad.

La investigación reparó sobre la importancia de centrar la atención en los procesos formativos de los actores en relación con su experiencia, realizando una crítica fuerte y

contundente a las llamadas “competencias docentes”, lo anterior permitió colocar el foco en que éstas subliman la experiencia y diluyen el carácter de la alteridad, por tanto se concluyó desde una mirada crítica que el **docente en formación es una invención del sistema educativo dentro del discurso institucionalizado para dar atención a estándares del mercado, procesos de instrucción y adiestramiento para el trabajo, el control de la producción del conocimiento**, es por ello que éste entra en resistencia ante las formas en que se pretende encasillar el accionar didáctica a través de su experiencia (con la finalidad de buscar un discurso contestatario e instituyente).

Ante la reflexión anterior se concluyó que, es en el conflicto y ante la resistencia que los docentes se forman, porque aquello que afecta a su(s) cotidianeidad/es y que rompe con la armonía de lo que en el *ethos* y en el *hábitus* están <acostumbrados> es motivo de un movimiento formativo: construcción/es *desde* y *para* su práctica, por tanto, ***formar/se y educar/se*** es poner/se situar/se y saber/se en su justo medio para ***comprender*** las ***sensibilidad/es*** que los *ex/puestos* tienen para con nosotros, a partir de ello ***enmendar el accionar y reparar en la idea de que la educación es un acto de entrega al otro que sí y solo sí resulta de la experiencialidad que se tenga frente al objeto de conocimiento; es mediante el reconocimiento de las diferencias que se comienza desde y para los otros la labor formativa, a pesar de la institucionalidad discursiva punitiva*** que prevalece en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

A manera de cierre de este apartado se concluye y que representa la tesis de esta investigación es que: la ***experiencialidad*** que vive el docente en formación ***desde las dificultad/es*** a las cuales se enfrenta o se le presentan ***durante el manejo de situaciones didácticas*** resulta ser ***acto – consecuencia de las condiciones fluctuantes dentro de su proceso formativo***, aquí tanto el ***contexto institucional, académico y social*** juegan un papel importante y concomitante, los cuales ***repercuten e inciden directamente en el docente en formación*** en la ***construcción de saber/es*** a partir de la ***subjetividad*** presentada en su propia experiencialidad.

### **Introspecciones sobre: SABER/ES DOCENTES**

En este aspecto concluyo que ***los saberes son construcciones epistémicas complejas, que tienen lugar en la experiencia del otro con los otros y surgen ante la necesidad de poder nombrar el actuar de forma crítica y consciente*** por tanto, la didáctica como se analizó es una

construcción al igual que los saber/es, éstos se fundan de forma epistémica; es decir que su conocimiento se construye gracias a la experiencia compartida. Por tanto, los **mal/estar/es** que experimentan los docentes en formación son **necesarios para la construcción de saberes de acción**, sentir *nervios, incertidumbre, miedo, temor* al encontrarse **el otro** ante **los otros** (*docentes en formación frente a los estudiantes de primaria*) implica también accionar y construcción epistémica.

Con lo anterior permite reflexionar que *las llamadas “competencias docentes” no tienen un alcance real, ni un estado de realidad aplicable en contextos diversos, solo forman parte de un discurso oficializado e instituido, debido a que éstas son estandarizadas y fueron pensadas en contextos muy lejanos a la práctica de enseñanza situada.*

El amplio giro narrativo realizado desde los relatos compartidos por los docentes en formación llevó a considerar que son las **tensión/es** las que mantiene siempre en constante movimiento (ida – vuelta) **la actividad formativa del docente**, pues si no existiese problemas al qué **dar respuesta desde el accionar y la intervención**: la propia **formación** tendría un **sin sentido**, pues *todo se conminaría a simplificar y estandarizar procesos*, razón por la cual *las competencias docentes no tienen sentido alguno* y reivindicé mi postura crítica a éstas durante la investigación, puesto que éstas solo **cosifican y reducen el valor de la experiencia en la formación** y al reducir la esencia del carácter experiencial – humano obstaculizan la **con/formación** de saber/es.

Con respecto a lo anterior, el análisis permitió sostener que, la **resistencia** de las prácticas sociales (como lo son la educación, la cultura, la enseñanza y la formación) desde el hecho formativo la **resistencia coadyuva a no caer en el reproducionismo de los saberes que se legitiman en la acción del ethos**; es decir, de aquello que por *tradición debe ser* o que por *costumbre así es*, por tanto los saber/es de resistencia tienen su razón de ser en que se revelan ante lo tradicional y lo impuesto.

Por tanto reflexionamos que **la resistencia ante las prácticas instituidas y de control son decisivos para la conformación de saberes para el manejo de situaciones**; es decir, cómo el docente en formación se coloca frente al problema y su accionar didáctico esté medido por la **prudencia** y le permitan tener claridad en sus pensamientos, a fin de que la **asertividad** esté presente para los otros y esté **consciente** de que **los otros** (los estudiantes de primaria) son a quienes se dirige la **práctica de enseñanza**.

La investigación también reparó en señalar que, ante el conflicto de la práctica de enseñanza durante las **dificultad/es** que enfrenta el docente en formación **existen nulas concreción/es en las intensión/es didácticas pero existe certeza en las tensión/es** allí radicará la **construcción de los saber/es de acción para la intervención** donde tendrán lugar solo si éstos son puestos “a prueba”; es decir, **si son contrastados o retroalimentados para el propósito, éstos pueden o no resultar, lo importante es que son construidos y no reproducidos permitiendo así una modificación sustancial del por qué o para qué** a diferencia de las llamadas “competencias docentes” que son univocas, sesgadas y endogámicas gracias a los parámetros, perfiles e indicadores que éstas encierran con suma linealidad.

Otra cuestión que se llevó a la crítica reflexiva fue que **a falta de retroalimentación oportuna, continua, constante y permanente** por parte del formador docente hacia el **docente en formación para guiar la práctica de enseñanza**, aunado a la incomprensibilidad de agentes ex/ternos que ex/perimenta quienes se forman en la enseñanza son objeto ineludible para repensar/se si el proceso formativo resulta “idóneo, esperado, de excelencia, eficaz, eficiente, efectivo” tal como lo expresan las tan aclamadas por el discurso oficial: “competencias docentes” que **cosifican e invisibilizan la construcción de saber/es**.

Finalmente se concluye que **los saber/es van a estar en construcción constate siempre en el terreno del currículum vivido más no en el oficial y en el currículum oculto prevalecerán las prácticas de reproduccionismo y poder** entre formador hacia los docentes en formación; por tanto sostengo que **éstos son saber/es socialmente productivos los cual/es se construyen en lo colectivo, desde la práctica y para la práctica, entre el encuentro, reconocimiento y acercamiento pedagógico entre el otro y los otros, y dichos saber/es los nombro con el sufijo (es) puesto que **son acción, proceso y resultado** de la experiencia, de la existencia, de lo externo que ocurre en el mundo de los **otros** (estudiantes de primaria con quienes se realiza practica) y se significa en **el otro** (docente en formación), de aquello que es más que una vivencia, pues **trascienden y rompen** con el *ethos* de las **prácticas, conformando así posicionamientos alternos e instituyentes de experimentar la formación, de construir saber/es y con/formar didácticas**.**

Se concluye que habita una relación entre: **saber/es y las didácticas cuando tienen existencia y lugar desde la ex/periencia, el encuentro, reconocimiento y acercamiento pedagógico ante el otro y los otros, por lo que da apertura a la construcción de saber/es** desde la relación intrínseca con aquello que resulta de lo no conocido, lo temido, lo inseguro, la necesidad, el



problema, el conflicto, la tensión; *los cuales, al ser situados en la práctica*: se convierten en su consecución social en saber/es productivos para el accionar didáctico por ser edificados desde el campo.

### **Consideraciones sobre: DIDACTICA(S) DOCENTES**

A razón de haber realizado un análisis centrado en la experiencia de los docentes en formación desde sus relatos a partir del cual se da cuenta de la conformación de una didáctica a partir de los saberes que se construyen en el entramado de la práctica, es importante concluir a este punto de la investigación que, la *didáctica no es por sí sola un estatuto disciplinar*, por el contrario, *didáctica es un constructo teórico – metodológico inter/disciplinado*; debido a que en ella *intervienen diversas perspectivas para el accionar, que van desde lo: (sociológico, psicológico, antropológico, pedagógico, histórico filosófico*.

Por ello pudimos analizar que, *la didáctica NO es un campo disciplinar de carácter nemotécnico*, la didáctica *no es un cúmulo de técnicas para la enseñanza*, la didáctica *no es la implementación de materiales “innovadores” para dar a conocer un tema en un seminario o taller*; la didáctica *no es un recetario de carácter puramente y totalmente normativo, descriptivo y prescriptivo*; por tanto, didáctica *no es un prontuario de acciones* para permear una clase o sesión de “forma amena y dinámica”.

Por el contrario, el *análisis narrativo de los relatos que conforman la experiencia de los docentes en formación* nos permitió teorizar sobre la didáctica misma en donde fue posible comprender que: *la didáctica es la construcción reflexiva del accionar dentro de la práctica de enseñanza, de la evaluación, el aprendizaje, puesto que parte de la ex/periencia la cual tiene lugar mediante el encuentro, acercamiento y reconocimiento pedagógico ante los otros*.

Con lo anterior se concluye que la didáctica puede ser concebida como constructo complejo de reflexión profunda de la práctica de enseñanza, en donde *teoría y práctica se conjuntan* para con/formar *saberes de acción* y posteriormente posibilitan su de/construcción para conformar *saberes de intervención*; en ese sentido, el *temor, el miedo, la incertidumbre, los nervios* que experiencia el docente en formación (antes, durante o después de la relación directa en la práctica) le *permite anticiparse a las dificultad/es para una práctica de enseñanza a partir de una didáctica de la flexibilidad*.

Siendo así, a través del análisis del dato empírico fue posible argumentar que, la didáctica no puede abordarse únicamente como formas metodológicas o de evaluación sobre el accionar, por el contrario, la **didáctica supone de/construcción; es decir, desmenuzar, develar, edificar saber/es** tras un recorrido epistémico amplio y *ex/haustivo* de procesos que **son resultado de factores ex/ternos del accionar**, por lo que aquello que experimentan en un inicio los docentes en formación (esas “**tensión/es**” “**temor/es,**”) son la **respuesta** y pretexto **para construcción del pensamiento hacia el accionar didáctico**.

Es por tal motivo importante decir que la investigación posibilitó reflexionar que, el *accionar didáctico lleva implícito una in/tensión: para y desde la práctica de enseñanza* por tanto, dicho accionar *va encaminado a dar atención a las necesidades educativas y formativas de los otros*, se concibió que *la práctica de enseñanza no es por sí sola una reducción a las formas didácticas, sino es la propia didáctica quien se construye con base en las acciones o intervenciones desde la práctica de enseñanza; ésta es el medio y fin por el cual tiene lugar el acto de la formación*.

Al dar cuenta del análisis de los relatos fue posible interpretar/se que, en la práctica del docente en formación existe un elemento que nombré como: “**dispositivo de acción didáctica**”, éste lo pensé como un *mecanismo de sujeción o apertura para la mediación durante la práctica de enseñanza*, en él tiene lugar la toma de decisión/es y que son configuradas a través de la ex/periencia que el docente en formación a través de su proceso deconstructivo va realizando en la medida en que se presentan conflictos que dificultan dar continuidad a su práctica.

Con lo anterior, fue permisible sustentar que es *en el conflicto donde este dispositivo acciona, se detona* y el encargado de realizar dicho accionar será el propio docente en formación, *para afrontar o enfrentar la situación/es problemáticas de la propia práctica de enseñanza en donde se demanda la intervención del docente*; la cuestión aquí es que no es un mecanismo que por sí solo se accione, *es un artificio el cual se construye a partir de las particularidad/es encontradas en el trayecto formativo*, por lo que no será un solo saber construido o una sola didáctica, sino que en pluralidad se construyen varias formas de estos dispositivos.

Por ello advierto en estas aproximaciones que: *en la construcción de este dispositivo se genera tensión/es*; el ser (es) aquel que *se forma, se educa, se enseña y se aprende de sí y para los otros* en una situación *tensa*, de *incertidumbre* y de *mal estar*, siendo la *con/formación* de este artifice parte de un proceso, acción y resultado experiencial del docente durante su trayecto.

En este tenor, la reflexión sobre didáctica nos lleva a pensar que ésta no se debe soslayar a pensar/*se* como General: (como método generador) o Particular: (como metodología para la preparación de una clase o sesión de ciertas áreas de conocimiento), por el contrario, la didáctica, con base en el recorrido realizado en los testimonios y relatos de los docentes en formación la lleva a ser pensada en un estado epistémico.

Es decir, la didáctica, *se piensa, se reflexiona, se interpreta y se analiza* en la forma en cómo *se construye* más que la manera simplista y reduccionista de aplicarla, pues la aplicación son métodos o técnicas, la concepción de **didáctica** se concluye, como una **correlación epistémica**; es decir: como un **constructo complejo sobre las formas** del pensamiento para la **intervención y acción sobre, para, desde, en, de y por la enseñanza**, que se ciñe y se teje en la **práctica** cotidiana de la **experiencia** con base en la conformación de saber/*es*.

Para sustentar lo anterior, fue necesario realizar un recorrido por los relatos y experiencia de los docentes en formación, por ello es importante precisar que, son las condiciones contextuales de la **práctica** las cuales dotan el carácter e *in/tensión/es* al **accionar didáctico** como eje central para la consolidación del **intervenir didáctico**, que en principio parten de supuestos pero que en la práctica de enseñanza éstos se convierten en formas de **pensamiento teórico – reflexivo**. En este tenor **considero importante señalar a la reflexión que la didáctica no se asume como construida, sino como un campo interdisciplinario en continuo y constante proceso de deconstrucción** que, sin caer en la evaluación a-priori o a-posteriori del accionar, constituye un eje de flexibilidad permanente por parte del enseñante.

Un hallazgo que considero importante mencionar en estas aproximaciones finales versa sobre el hecho del **imaginario del docente en formación** respecto al proceso de formación en la **práctica**, éste (el imaginario del docente en formación) considera que **la exigencia formativa radica en que: planeación es sinónimo de accionar didáctico**; sin embargo, pudimos ver a lo largo del análisis de los testimonios que, **el irreductible de planeación, secuencia o plan de trabajo NO son sinónimos de didáctica** o en este caso, *de didáctica(s)* que parten de un pensar crítico más no basados, clasificados y reducidos en las mal llamadas competencias docentes.

Debido a ello, tanto **la acción e intervención didáctica del docente en formación** depende intrínsecamente de aquello que **construye a partir de la experiencia, más no de lo que reproduce en la práctica instituida** por la lucha de poder y el saber entre formadores docentes (charros vs democráticos) y su idea sobre para qué y cómo formar al otro, por lo que no es posible decir que la

didáctica de los docentes en formación se establece como un principio innegable para solución de las tareas de enseñanza.

Con el análisis realizado fue posible confrontar el posicionamiento tradicional que manifestó que la didáctica se basa en principios para acción metodológica como lo mencionaba Díaz Barriga (2009), en contestación a ello, fue posible sostener y redireccionar el rumbo de tal concepción, a decir de la experiencia de los actores estrella de esta investigación, se concibió como parte de un carácter instituyente que: **la didáctica se basa en la construcción epistémica (continua, constante y permanente)** que *el docente en formación realiza como parte de su proceso formativo*, al *enfrentar/se*, *conflictuar/se* y *confrontar/se ante y contra* las problemáticas que se viven en la práctica educativa cotidiana.

Con lo anterior se reparó en que la didáctica no es inmóvil, no son principios, ni decálogos y ni por lejos establecen prontuarios de acción e intervención, por el contrario, se concluyó que sigue siendo así tarea del docente en formación el llevar a cabo la reflexión sobre su actuación, para nutrir el campo pedagógico y de la didáctica mediante su experiencia, si esta reflexión como comenta Schön (1992) implica romper con los paradigmas establecidos del carácter instituido de las prácticas, se cumple el propósito de que la educación sea repensada y por tanto, rediseñada, no reproductiva y acrítica, encontrando (agregaría yo) ese justo balance entre teoría y práctica el cual se problematizó en su momento a lo largo de esta investigación.

Una constante que estuvo presente durante el desarrollo del análisis fue que la didáctica ha sido vista como forma de metodología de enseñanza o para la enseñanza, cuando en la realidad formativa de los docentes y en la vida educativa de las escuelas vimos que la didáctica compromete a que ésta sea llevada a un estado de reflexión crítica y un estado de realidad aplicable, por tanto, se concluye que al docente en formación le compete de manera innegable y forzosa (mas no forzadamente) llevar a cabo una autorreflexión *de y sobre* su práctica, de tal suerte que genere un reaprendizaje sobre las formas de acción y de intervención.

Cierro la presente diciendo que, la reflexión también fue para mí, al asumirme como investigador que estuvo frente a la expectativa y que se dejó sorprender por los hallazgos que de manera paulatina se fueron presentando, por lo que, en cuanto a didáctica respecta decir, fue una tarea que implicó reconstruir mis propias concepciones que en principio tenía a efectos de haber evitado realizar un juicio *a priori* y *a fortiori* a razón de cómo se fue desarrollando el análisis.

## ANEXOS

### INSTRUMENTO PARA RETOMAR LAS VOCES: *ACERCAMIENTO INICIAL A LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA*

1. ¿Cómo diseñas una clase frente al actual modelo educativo?
2. ¿Qué implica hacer una planeación?
3. ¿Qué te parece hacer una planeación?
4. Eso que tienes planeado es lo que realmente abordan en la práctica si/no/parcialmente ¿por qué?
5. ¿Tú eliges los temas impartirás? Y ¿Te gustan los temas que impartes? ¿por qué?
6. ¿Cómo te aportan las prácticas a tu proceso de formación como docente?
7. ¿consideras que existe un vínculo entre la teoría que aprendes en la BENM y la práctica que desempeñas? Si/no/parcialmente/se aleja mucho entre una y otra ¿Por qué?
8. ¿Qué experiencias o vivencias has tenido como practicante en las aulas? ¿cuál te ha resultado más relevante o significativa? ¿Por qué?
9. ¿Cuáles son las dificultades en las que te has enfrentado en el desarrollo de las prácticas?
10. ¿Cuál es tu método para la enseñanza? ¿cómo lo construyes?
11. ¿Cómo retroalimentan tu práctica cuando regresas a la BENM?
12. Cuando regresas a la BENM ¿Cómo retoman tu experiencia vivida durante la jornada de práctica?
13. ¿Existe un foro dentro de la BENM donde se retomen las experiencias vividas en las jornadas de práctica? ¿en caso de no existir un foro consideras sería necesario la realización de uno para retomar sus experiencias en las prácticas?
14. En torno a las nuevas exigencias de la reforma ¿Cómo asumes tu rol como profesional de la educación?

INSTRUMENTO PARA RETOMAR LAS VOCES:  
***DE REGRESO AL CAMPO PARA DAR RESPUESTA A LA PREGUNTA***

*A lo largo de tu formación como docente durante tus diversas prácticas me gustaría que me comentaras:*

1. ¿Qué pensaste cuando tenías que enfrentarte a un grupo de estudiantes para desarrollar tu práctica tú solo(a)?, ¿cómo te sentiste antes de realizar la práctica?,
2. Durante la práctica ¿qué pensabas respecto a tu forma de enseñanza?,
3. ¿Cuál fue tu reflexión después de haber concluido tu práctica en relación con tu forma de enseñanza?
4. ¿Qué momentos de tu práctica han representado una dificultad o reto para ti y por qué?,
5. ¿Cómo lo solucionaste; es decir cuál fue tu intervención durante dicha dificultad dentro de tu práctica?,
6. Al respecto ¿qué piensas hizo falta por mejorar en tu práctica respecto a tu enseñanza?
7. ¿Cuáles aspectos tú consideras que son importantes para la formación de todo docente a partir de tu experiencia durante tus prácticas? ¿Por qué?

## Guión para Relato

**Compartir una experiencia vivida (algún momento trascendente) de tu práctica profesional al entrar en contacto con la realidad educativa dentro de las diferentes instituciones.**

**Propósito:** El presente relato tiene como finalidad recuperar la experiencia de sus actores a través de la escritura libre como un medio que acerca a la comprensión, interpretación y el conocimiento de su proceso formativo como docentes, el relato intenta reconocer las particularidades que encierra la formación docente, con la finalidad de reivindicar el papel protagónico que tienen sus actores y darles voz por medio de la construcción del método narrativo, siendo ellos quienes potencian la propia construcción metodológica en relación a su experiencia y su intervención dentro de la práctica.

**Indicaciones:** Desarrolla ampliamente y expresa libremente tu experiencia como docente en formación dentro de tu institución formadora y en las escuelas donde has desarrollado tus prácticas. Recuerda que este relato representa una parte de tu trayecto formativo, disfrútalo y permítete a ti mismo(a) reconocerte y reencontrarte a través del propio relato como un medio que te posibilite reconocerte y asumirte como profesional de la educación digno de dar a conocer su experiencia en esta trayecto formativo dentro de la compleja y fascinante profesión que es la educación.

**Recomendaciones:** Recuerda que tu relato es anónimo, NO enuncies tu nombre real, evita colocar tus datos, si tu gustas puedes colocar un pseudónimo, al hacer referencia a otros (compañeros(as), formadores(as) docentes, maestros(as) de grupo, directivos, estudiantes de primaria) mantén el anonimato de éstos, evita enunciar sus nombres completos, puedes mencionar su primer nombre “sin apellidos”, (*Ej. Mi encontraba con mi compañera Atzin “N” y en ese momento mi maestro Xelhua “N” nos solicita la planeación...*).

**Nota:** Es importante tener presente que se trata de un relato haciendo uso de la narrativa de algún episodio trascendente durante tu práctica. Imagina que nos estás contando un episodio de tu trayecto en la práctica (el que tú elijas por su relevancia), así que es posible darle un título a ese recorte de tu experiencia.

Sugiero y, con la intención de facilitar la escritura, guiarte de los siguientes planteamientos y/o consideraciones. Lo único que deseo aclarar es que no es la intención responder a manera de pregunta-respuesta, sólo se trata de planteamientos para facilitar la construcción del relato, por lo cual no existe un número máximo y mínimo de cuartillas, es estilo y formato libre, solo recuerda desarrollar ampliamente conforme al propósito.

Derivados de los contagios por el (SARS COV-2) COVID-19 mucho se agradecerá que al término del relato enviarlo en documento adjunto de Word al correo: [omar.sanchezs@aefcm.gob.mx](mailto:omar.sanchezs@aefcm.gob.mx) con la

finalidad de salvaguardar la integridad de ustedes y de todos(as) en sus hogares. Ínfimamente gracias por el apoyo

**Consideraciones:** Para realizar tú relato retomar los siguientes aspectos:

- ¿Por qué decidiste estudiar en una escuela Normal para Maestros en particular la BENM?
- ¿Qué significa para ti ser docente?
- ¿Por qué decidiste ser docente?
- ¿Cuál es tu experiencia más relevante como practicante y que ha marcado tu formación como docente? ¿Por qué?
- ¿Cuál consideras que será tu aporte al ser formado como docente, qué esperas de tu formación como docente?
- ¿Cómo consideras que influyen tus maestros de la normal para el desarrollo de tus prácticas?
- ¿Qué maestros de la normal han significado una parte fundamental para ti dentro de tu proceso de formación docente y Por qué consideras que ellos te han dejado huella como docente?



## Aquí inicia todo

Si alguien me hubiese contado lo que experimentaría, conocería y amaría ser docente no lo creería. Me resulta nostálgico y complicado elegir una sola experiencia dado que como maestra en formación la Benemérita Escuela Nacional de Maestros me brindó grandes oportunidades para amar la docencia.

Elegí esta institución dado que desde pequeña me ha llamado la atención la docencia, gracias a un maestro que tuve en la primaria, el maestro ERICK, una persona de principios, amable, responsable y comprometido con su trabajo y sobre todo con sus alumnos, siempre al pendiente y preocupado por nuestro aprendizaje. Investigue diferentes instituciones y descubrí la BENM, busque reseñas y referencias, a toda persona que le preguntaba me daba buenos comentarios de ella, así que decidí inscribirme en la BENM sin imaginar lo que evidenciaría.

Comenzare donde inicio todo, jamás olvidare cuando realice mi primera jornada de prácticas, meses antes la maestra Eugenia nos dio fechas, y fue muy específica en cual debería ser nuestro uniforme (traje azul marino, blusa blanca, Zapatos negros e ir presentables) así que lo primero fue buscar el traje, fui a varias tiendas me sentía extraña, jamás había usado ese tipo de vestimenta.

Algo fundamental y relevante es tomar en cuenta los comentarios y consejos que los maestros de la BENM nos brindan, como por ejemplo tener informada a nuestra maestra de prácticas de cualquier cosa, ser respetuosos, estar al pendiente de los alumnos, comentar cualquier situación que observemos a la maestra titular, entre otras cosas.

También me resulta enriquecedor que cada vez que regresábamos a la BENM después de terminar nuestras prácticas todos los maestros se tomaban un tiempo para escucharnos y cuestionarnos sobre cómo nos había ido, que habíamos sentido, o si nos había surgido algún percance y como lo habíamos resuelto, eso nos servía para aprender todos de todos.

Llegó el primer día de práctica, me reuní con todos mis compañeros en la entrada de la primaria, todos los alumnos llegaban con sus padres y nos observaban, estábamos emocionados y asustados, sin embargo una vez cruzando la puerta de aquella institución te olvidas de todo, de tus miedos, de la incertidumbre, asumes tu papel como maestr@ en formación, emocionados por

conocer a nuestro grupo de práctica aunque solamente se trataba de observación, me presente con la maestra titular del grupo de tercer año, la maestra Alma que muy amable me recibió en su grupo me presento con los alumnos y me dio la misma autoridad que ella.

Los alumnos me decían maestra, me preguntaban cosas, lo más importante y significativo era que me tenían la confianza para contarme sus secretos, sus miedos o las situaciones personales que les sucedían, incluso pedían consejos. El último día fue el más triste y nostálgico, todos lloramos, estaba contenta de haberlos conocido, de permitirme darme cuenta que la docencia era para mí, que la amaba, que había nacido eso.

Me gane al grupo de alumnos que era considerado el más rebelde de esa primaria, aún recuerdo perfectamente lo que me dijo Leonardo, me abrazó y me dijo jamás no me olvides que yo te recordaré toda mi vida. Siempre me gusta decir que los niños son personas honestas, transparentes y te llenan de vida con sus ocurrencias, ellos son los protagonistas y los que hacen que los maestros amen la docencia.

Hasta el día de hoy considero que los maestros de la BENM que han dejado huella en mí son todos, son personas cálidas, comprometidas con su labor de formar maestros, son personas que se toman el tiempo para escucharnos, para apoyarnos cuando creemos que no podemos más, que se toman el tiempo para atendernos aun teniendo mil cosas que hacer, que nos cuenta las realidad de la docencia, que debaten con nosotros y lo más importante que nos apoyan incondicionalmente, y citándolos un poco “a veces algunos maestros se les olvida que pasaron por el mismo camino que ustedes, que ellos también fueron algún día maestros en formación”.

Me han marcado porque me han enseñado el valor de ser docente, de mantener la frente en alto y sobre todo a mi alma máter la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

## MI VIVENCIA EN LA NORMAL DE MAESTROS

En la normal que me encuentro no fue una de mis primeras opciones al egresar de la preparatoria, sin embargo, si quería ser maestra de educación física pero no me percate de las fechas para el registro y perdí mi derecho de pertenecer a la ESEF. Entonces desarrolle un segundo plan, era el ingresar a esta licenciatura y posteriormente hacer una maestría en ciencias del deporte, no obstante, algunas cosas a lo largo de la carrera me hicieron cambiar de parecer y ya no especializarme en una materia de educación física.

A lo largo de cursar la carrera fui comprendiendo lo que un docente va desarrollando y adquiriendo diversas habilidades en los salones de clase, siendo un agente de cambio en esta sociedad del siglo XXI. Eso implica que nosotros somos los encargados del aprendizaje y enseñanza en edades tempranas, podemos ir transformando diversas ideologías y costumbres que implícitamente afectan a las demás personas siendo esta una carrera humanista, es por eso que he decidido estar en los salones como maestra titular de primaria y así poder interactuar mayor tiempo con los alumnos.

Mi forma de ver el impacto que un maestro generaba en los salones de clases fue al termino de cuarto semestre y a lo largo de quinto, así mismo en esas dos etapas tuve una buena maestra de prácticas que lograba darte retroalimentaciones de tu trabajo frente a grupo para ir teniendo mejoras en tu desempeño, tenía en ese entonces alumno de 3ro y en la escuela donde practicaba fui observando que se excluían entre compañeros por comportamientos que tenía la maestra titular o comentarios que decían sus papás. En quinto semestre la maestra titular de prácticas te trataba como si ya supieras hacer todo y no te daba las retroalimentaciones necesarias, en ese momento viví más experiencias

implícitas con los alumnos de 6to donde la exclusión de diversos comportamientos y gustos estaban más presentes.

A lo largo de la carrera de igual forma pude vivenciar diversas discriminaciones/exclusiones que algunos docentes titulares de las diversas asignaturas realizaban a nosotros como sus alumnos y fue donde me puse a pensar del ejemplo que ellos mismos nos generaban.

De igual manera había docentes dedicados a las diversas clases que desarrollaban, se notaba en sus actividades y la confianza que nos brindaban para poder hacer las cosas cada día mejor, han sido diversos los maestros que han sembrado en mi semillitas para poder ir creciendo poco a poco tanto profesional como personalmente y quiero destacar a las siguientes: maestra Josefina de prácticas de 3er y 4to semestre, Patricia maestra de diversidad en 5to y la maestra Susana de prácticas profesionales en 7mo y 8vo semestre.

## SOY NORMALISTA, LUX PAX VIS

Desde muy pequeña escuche por medio de mi abuelo materno hablar de lo grandiosa que es la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, el a sus 42 años se graduó en la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal de Guanajuato, me decía que le hubiera encantado poder estudiar en la BENM.

Eran otros tiempos pero mi abuelo siempre me decía que ser docente era una profesión muy noble, humanista y sobre todo de mucha dedicación y responsabilidad, y que hasta el día de hoy considero que eso no ha cambiado.

Por cuestiones personales no puede llevar a cabo mis estudios en tiempo y forma pero nunca perdí las esperanzas de seguir estudiando en lo que siempre anhelé que es ser docente.

Hoy a mis 41 años estoy a punto de lograr ese sueño que en alguna ocasión se vio truncado, pero la vida me dio la oportunidad y en el momento que fui aceptada en la BENM tomé la responsabilidad que conlleva ser estudiante, madre y esposa.

Ya dentro de la institución después de más de 20 años de dejar los estudios, fue una experiencia totalmente nueva, el encontrarme de nuevo en salones de clase con compañeros mucho más jóvenes que yo y el poder involucrarme nuevamente con maestros, en un principio fue difícil pero mis entusiasmo era más grande que cualquier temor.

Mi primer acercamiento a las escuelas primarias me tenía un poco inquieta, el contacto que iba a tener con los niños y niñas me ponía nerviosa, a pesar de que las indicaciones solo eran el observar sin ninguna intervención de nuestra parte el ya estar en el salón de clases y ver la realidad si me asustaba un poco y esto es por obviamente la poca preparación que tenía en ese momento.

Una de mis mayores inquietudes era conocer a mi docente titular, cuál iba a ser su actitud al recibir a una docente en formación que en toda la jornada solo iba a observar su trabajo.

Afortunadamente en esa jornada tuve todo el apoyo de la maestra titular, el grupo asignado fue segundo y los alumnos entendieron cual era mi papel en ese momento, por lo que no hubo ningún inconveniente y lo aceptaron muy bien.

Considero que ese primer acercamiento fue para mí de gran aprendizaje y sobre todo el introducirme ya directamente al mundo de la docencia y conocer de cerca lo que se vive en las aulas me sirvió de mucho.

La mejor experiencia que he vivido hasta el momento fue sin duda la práctica que tuve con los niños y las niñas de la escuela Lázaro Cárdenas, en primer lugar la escuela fue el recinto que

vio crecer a mi padre y que me llena de nostalgia el saber que ahora yo estaría como docente en formación en esa misma escuela.

Los niños y niñas eran del sexto grado, y que a pesar de yo escoger el grado me causaba un poco de temor por las opiniones que tienen muchos docentes de los alumnos de primaria alta, ya que son considerados difícil de tratar, sin embargo mi experiencia fue tan valiosa que aprendí mucho de ellos, la maestra Lupita titular del grupo me apoyo en todo momento, me orientaba y me hacía observaciones cuando lo necesitaba y que considero que es parte fundamental de una práctica exitosa.

La mejor parte de esta jornada de prácticas fue el escuchar a los alumnos decir que aprendieron mucho con mis clases y que se divirtieron en todo momento, y saber de voz de mi titular que me consideraba ya en ese momento una gran docente alimento en mí el entusiasmo y las ganas de seguir adelante y reconocer que estaba en el camino correcto.

Las enseñanzas de mis profesores de la BENM han sido muy significativas en todo este tiempo, los considero en su mayoría maestros de gran experiencia.

Desafortunadamente hubo ocasiones que algunos maestros por no organizar sus tiempos nos afectaba dejando de dar sus clases cuando les correspondía.

Me parece que lo único en lo que no estoy de acuerdo es la diferencia que puede existir entre los maestros del colegio de prácticas y muchas veces la falta de comunicación que hay entre ellos, ya que eso afectó en ocasiones nuestra secuencia de aprendizaje y que el hecho de responder a esto, los profesores crean que ellos tienen la única razón dejando a un lado las opiniones de los estudiantes.

Para mí es un privilegio estudiar en la BENM una oportunidad que muchos buscan y que no pienso dejar hasta lograr mi meta y cuando esta se cumpla llevar toda la enseñanza que me dejó esta gran institución, mi objetivo principal es transmitir todo el conocimiento a mis futuros alumnos con una educación de calidad, dejar huella en ellos con aprendizajes lúdicos y significativos, que puedan resolver problemas no solo en el aula sino que lo pongan en práctica en su vida diaria, que la escuela sea un lugar agradable y motivador para seguir aprendiendo en él y que vayan con todo el entusiasmo al igual que su maestra.

## MI FORMACIÓN DOCENTE

En algún momento de vida se me presentó una situación un tanto complicada, a partir de la cual tenía que tomar decisiones para afrontar dicha situación y lo mejor que se me ocurrió fue retomar mis estudios. En un principio no sabía que estudiar, después de revisar algunas opciones me decidí por hacer examen para entrar a la BENM, afortunadamente quedé en el primer intento. Debo aceptar que todo era nuevo para mí, desconocía por completo hasta ese momento todo lo que implica ser docente, desde el primer día de clases comprendí que el trabajo de un docente va más allá de dar clases, pues ser docente significa e implica no solo compartir conocimientos sino también el amor con el que haces tu labor, pues se trata de ayudar a otros a siempre dar lo mejor de sí, y eso se logra tomando al otro en cuenta, haciéndole saber que lo que siente y hace es importante para ti.

Durante mi formación he tenido un sinfín de experiencias, algunas buenas y otras no tanto, sin embargo, cada una me ha servido para identificar aquello que yo no debo de hacer una vez que este frente a un grupo, y otras que sí debo de hacer e incluso mejorar. Pero no solo han sido experiencias respecto a la forma en que mis docentes realizan su práctica, sino también a lo que se me permite o no realizar en mis prácticas. Pues una experiencia relevante que tuve fue durante la jornada de práctica del tercer año de la licenciatura, ya que la docente titular del grupo con el que trabajé desde un principio se mostró indiferente hacia mi trabajo, y eso complicó la comunicación que tuve con ella.

Aunado a eso mi docente responsable de práctica, en ocasiones se contradecía en las indicaciones que nos daba para la forma de trabajo durante las jornadas de práctica, lo que dificultaba aún más la comunicación con la titular del grupo de práctica, por lo cual tenía que tomar decisiones de manera autónoma respecto a mi forma de trabajo durante la jornada de práctica. Durante las mismas en todo momento tuve respuesta satisfactoria por parte de los alumnos, ya que se mostraban entusiastas y participativos durante mis intervenciones, sin embargo, a la docente titular del grupo parecía no gustarle mi forma de trabajo, lo cual notaba por la manera en que me hacía observaciones y me daba sugerencias, las cuales siempre traté de acatar. Pues no siempre me era posible hacerlo ya que mi docente responsable de práctica me daba otras indicaciones, pues se estaba trabajando de manera virtual.

Afortunadamente al final de la jornada de práctica, tanto la docente titular del grupo de práctica como mi docente responsable de práctica, se mostraron satisfechas con la manera en que realicé mi trabajo, con lo cual les demostré y me demostré a mí que soy capaz de hacer bien mi trabajo, aunque las condiciones no siempre sean las que se esperan.

De acuerdo a lo anterior considero que debo orientar mi formación a cambiar aquello que no me gusta de la práctica de mis docentes e incluso de los docentes titulares de los grupos de práctica, ya que considero que se le debe dar libertad a los alumnos para decidir y hacerlos verdaderos partícipes en su proceso de aprendizaje.

Las docentes responsables de práctica que he tenido durante mi formación docente, han influido en la manera en que realizo mi intervención durante las distintas jornadas de práctica, ya que se debe seguir lo establecido en el plan de estudios y cada una tiene un estilo propio de trabajar. Algunas nos piden que hagamos las cosas tal cual ellas lo indican, y otras nos dan las orientaciones necesarias para que después cada uno de nosotros decida cómo realizar su intervención, lo cual nos permite desarrollar autonomía.

Son varios los docentes que me han marcado durante mi formación docente, desde el que me ayudo a descubrirme como persona y darme cuenta de lo mucho que valgo, como el que me hizo sufrir para que me diera cuenta que tengo que aprender a tomar decisiones haciéndome ver mis aciertos y a la vez reconocer y aprender de mis errores, como la que me inspira a seguir luchando por mis sueños a pesar de las adversidades que se me presentan. Cada uno me ha ayudado tal vez indirectamente a ser mejor persona, lo cual también me hará ser una mejor docente.



## BIBLIOGRAFÍA:

- Abbagnano N**, (2012). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- Alaníz C**, (2008), *La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás*. Revista *Casa del Tiempo*. México, UAM, 9-15. Disponible en Internet: [http://www.difusioncultural.uam.mx/casadel tiempo/09\\_iv\\_jul\\_2008/casa\\_del\\_tiempo\\_eIV\\_num09\\_09\\_15.pdf](http://www.difusioncultural.uam.mx/casadel tiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiempo_eIV_num09_09_15.pdf) [Fecha de acceso: 14/01/2019].
- Alzate M**, (2003) *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Colombia: Papiro
- Ángel D, & Herrera J**, (2011). *La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método*. Estudios filosóficos. Número: 43.
- Ángeles E; Medrano V; Morales M** (2017), *La Educación Normal en México, elementos para su análisis*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). México
- Arnaut A**, (2008), *Origen, evolución y situación actual de la profesión docente en México*, en Tlamatini, núm. 1, Veracruz, Secretaría de Educación, Dirección de Educación Normal.
- (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: CIDE.
- Aronson P**, (2005), *La Teoría del Capital Humano revisitada*. IV Jornadas de Sociología de la UNLP, 23 al 25 de noviembre de 2005, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. En Memoria Académica. Disponible en Internet: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6705/ev.6705.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6705/ev.6705.pdf) [Fecha de acceso: 18/08/2019].
- Arteaga B, & Camargo S**, (2012), *Los archivos históricos de las escuelas normales y la historia ignota de la formación de docentes en México*, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 9. Historia e Historiografía de la Educación / UPN-DGESPE: México. Ponencia. Disponible en Internet: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_09/1761.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1761.pdf) [Fecha de acceso: 10/01/2019].
- Arredondo A**, (2007), *Formadores de formadores*. Revista *Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 12 (33). México, D.F: COMIE.
- Atkinson P**, (2005), *Qualitative research – Unity and diversity*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm> [Fecha de acceso: 19/09/2018]
- Atkinson P, & Coffey A**, (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia. .
- Ayala C, Franco A, & Ayala J**, (2015), *Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física*. Disponible en Internet: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v13n2/v13n2a04.pdf> [Fecha de acceso: 31/03/2019].
- Barbier, J**. (1993). *Los formadores y la evaluación*. En: La evaluación en los procesos de formación. España: Paidós.
- Barrón C, & Ysunza M**, (2003), *Currículo y formación profesional*, en Ángel Díaz Barriga et al., *La investigación curricular en México*. México: COMIE/SEP/CESU-UNAM
- Bazdresch M**, (2006), *La intervención de la práctica educativa*, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós Educador.
- (2000), *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco-Textos Educar.
- Beillerot J**, (1998), *Naturaleza y concepción de los saberes, investigación y formación*, en *La formación de formadores*, Buenos Aires, ffyl uba/Ediciones Novedades Educativas, pp. 80-125 (serie Documentos).
- Belgich, H**, (2008), *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Rosario Santa Fe-Argentina. Editorial Limusa.
- Berger P & Luckmann T**, (2003), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aries: Amorrortu editores.
- Bertaux D**, (1980). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Propositiones*. Disponible en Internet: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436> [Fecha de acceso: 29/10/2020].
- Bianco I**, (2012). *La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada*, Revista de Educación, Año 3, No. 4.
- Biglia B**, (2009). *La construcción narrativa como método de investigación psicosocial*. Prácticas de escritura compartida, Forum: Qualitative Social Research, Vol. 10, No. 1.

- Biglia B, & Bonet-Martí J, (2009).** *La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial.* Prácticas de escritura compartida. Forum.
- Blanco M, (2011).** *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos.* Argumentos, Año 24, Núm. 67.
- Buenfil R, (2010),** *Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso.* Revista Sinéctica No. 35. Tlaquepaque. Jul-Dic 2010. versión On-line ISSN 2007 7033 versión impresa ISSN 1665-109X. Disponible en Internet: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010) [Fecha de acceso: 07/02/2018].
- (1998), *Análisis político de discurso en la narrativa histórica. Reflexiones metodológicas de investigación.* Ponencia presentada ante el simposio para maestría que organizó la UAM Azcapotzalco-Septiembre 1998.
- (1993), *Análisis de discurso y educación,* en Documentos DIE, número 26, México: CINVESTAV.
- Bolívar A, (2002).** *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.* Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Bolívar A, & Segovia, Domingo. (2006).** *La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual.* Forum: Qualitative Social research. Disponible en Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357> [Fecha de acceso: 13/08/2020].
- Bolívar A, & Porta L, (2010),** *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar.* Revista de Educación [en línea]. Año 1, Número 1-2010. Disponible en Internet: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/14](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14). ISSN 1853-1326 [Fecha de acceso: 24/02/2019].
- Bruner J, (1988),** *Realidad mental, mundos posibles.* Barcelona: Gedisa.
- Camillioni A, (2007),** *El saber didáctico,* Paidós: Argentina.
- Campos I, Biot M, Centellas S, & Antelo F, (2011).** *Investigación biográfico – narrativa.* (Tesis de maestría). España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Canedo G, (2018),** *Prácticas educativas innovadoras. Experiencias para documentar y compartir,* México: INEE. Disponible en Internet: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/422/P1D422.pdf> [Fecha de acceso: 19/01/2019].
- Carr W, (1996),** *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica,* Barcelona: Morata.
- Castellanos J, (2011).** *La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento.* En Vasco, Eloísa. & Ospina, Héctor (Eds.), Jóvenes, culturas y poderes. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castoriadis C, (1993),** *La institución imaginaria de la sociedad”,* en Colombo (coord.), El imaginario Social. Altamira y Nordan Comunidad: Montevideo.
- Chávez E, (2013),** *La sociedad del conocimiento. Implicaciones por competencias en la educación superior,* A. R. Sánchez Olvera, I. Pineda Pineda, (Coords.) Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades, México: UNAM-Posgrado.
- Chomsky N, (1997).** *Problemas actuales en teoría lingüística: Temas teóricos de Gramática Generativa.* México: Siglo XXI editores.
- CENEVAL, (2000),** *Estándares de calidad para instrumentos de evaluación educativa,* México: CENEVAL.
- Connelly M, & Clandinin J, (1995).** *Relatos de experiencia e investigación narrativa.* En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.
- Cornejo M, (2008).** *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico,* Psykhe, Vol. 17, No. 1.
- Cooper H, (2002).** *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.* Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata
- Cruz O, (2007),** *Políticas educativas recientes en la formación de profesorado. Algunos elementos conceptuales para su análisis,* en Pilar Padierna y Rosario Maríñez (coords.), Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político del discurso, México, Juan Pablos/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.
- (2007a) *La reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación.* México 1989-2006, tesis de doctorado en Pedagogía, México-UNAM.
- Deleuze G, (1999),** *¿Qué es un dispositivo?,* en Michel Foucault, filósofo, Barcelona: Gedisa.
- Delors J, (2000)** *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* UNESCO
- Díaz Barriga Á, (2009),** *Pensar la didáctica.* Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores

- Díaz Barriga Á, & Inclán C**, (2001), *Significados de las reformas educativas*, en El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei), Madrid, disponible en internet: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/barriga.doc> [Fecha de acceso: 25/08/2019].
- Domingo J**, (2013) *El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), 125-136. Barcelona: Ministerio de Ciencia e Innovación (ahora Ministerio de Economía y Competitividad)
- Duque, P & Loaiza, Y** (2017) *El contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes*. Revista Plumilla Educativa, Vol. 5 N° 2, 45-75. Manizales: Universidad de Manizales,
- Ducoing P**, (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE. México.
- (2013), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: COMIE.
- Ducoing P, & Serrano A**, (1996), *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 1, núm. 1, enero-junio.
- Durán J**, (2009), *Educación y Saber. La redefinición de los saberes en los sistemas educativos de la Modernidad Tardía. Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Disponible en Internet: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/download/.../26224> [Fecha de acceso: 03/04/2019].
- Enríquez E**, (2002), *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires: Colección Formación de Formadores
- Fernández L**, (1994), *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Barcelona: Paidós.
- Fernández M**, (1998), *Las contradicciones de la relación entre escuela y trabajo. La cara oculta de la Escuela. Educación y Trabajo en el Capitalismo*. México: FCE
- Ferry G**, (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- (1997), *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.
- Filoux J**, (1996), *Intersubjetividad y formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.
- Foucault M**, (2010), *Arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- (1992), *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones Endymión.
- Frade L**, (2008). *Planeación por competencias. México: Inteligencia Educativa*. Disponible en Internet: [http://www.cgmesucyt.oaxaca.gob.mx/doc/bibliografia/Planeacion%20por%20competencias\\_Laura%20Frade.pdf](http://www.cgmesucyt.oaxaca.gob.mx/doc/bibliografia/Planeacion%20por%20competencias_Laura%20Frade.pdf) [Fecha de acceso: 06/05/2020].
- Freire P**, (2003), *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gallego R**, (1999), *Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Gardner H**, (1994), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gil M**, (2012), *Hacia una reforma educativa desde la perspectiva de las aulas*. Perfiles Educativos, Vol. XXXIV, número especial, IISUE-UNAM
- Jimeno S**, (2008) *El valor del tiempo en educación.*, Madrid: Ediciones Morata S.L
- Jimeno S**, (2007), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Jimeno S**, (2003) *El alumno como invención.*, Madrid: Ediciones Morata S.L
- Giroux H**, (1995), *El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa. En: De Alba (compilador) Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM
- Goodson I**, (2003). *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Goodson I**, (2004). *El estudio de las vidas del profesorado. En Ivor F. Goodson (ed.), Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro.
- Guber R**, (1991), *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- (2001), *La etnografía*. Buenos Aires: Norma.
- Hammersley M, & Atkinson P**, (1994), *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Honoré B**, (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Morata.
- Hornillo E**, (2003). *El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida*, Portularia, No. 3.
- Huberman, M**, (1990). *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión*. Qurrículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa.

- Huberman M**, (2005). *Trabajando con narrativas biográficas*. En Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación*. Madrid: Amorrotu.
- IISUE** (2019), *Mesa redonda: la reforma al artículo tercero de la constitución: IISUE UNAM publicado el 26 de marzo de 2019*: Video COMPLETO de la mesa redonda “El proyecto educativo y la reforma al Artículo Tercero de la Constitución” que se llevó a cabo el lunes 25 de marzo a las 11:00 horas en el Auditorio José María Vigil de la Biblioteca Nacional. Participaron: Dr. Hugo Aboites, Dra. Catalina Inclán, Dr. Manuel Gil Antón, Dr. Ángel Díaz Barriga, Dra. Etelvina Sandoval, Dr. Imanol Ordorika, Dr. Iran Santiago, Dra. Teresita Garduño, Dr. Luciano Concheiro, Dra. Elsie Rockwell, Dr. Hugo Casanova (moderador). Disponible en Internet: <https://www.youtube.com/watch?v=gdIKNBrQPpM> [Fecha de acceso: 01/05/2019].
- (2015), *¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente?* Artículo del Boletín electrónico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM), publicado el 15 de Junio de 2015, redacción por: *Tomás González Fernández*. Participantes comentaristas: Dr. Ángel Rogelio Díaz Barriga Casales, Dr. Hugo Casanova Cardiel y Dr. Mario Rueda Beltrán. Disponible en Internet: <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157> [Fecha de acceso: 10/04/2018].
- Imbert, F** (2000), *L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les-Mouli-neaux, esf (colección Pédagogies).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)**, (2017), *Ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Rutas para conformar un trayecto formativo*. Disponible en Internet: <https://local.inee.edu.mx/images/stories/2017/Red7/EntreNotas12.pdf> [Fecha de acceso: 03/10/2018].
- INEE–IIPE–UNESCO** (2018), *La política educativa de México desde una perspectiva regional*, <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/236/P1C236.pdf> [Fecha de acceso: 16/03/2018].
- Jiménez N**, (2014), *Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico*, Perfiles educativos vol.36 no.143 México ene. 2014
- Kant I**, (2007) *Fundamentación metafísica de las costumbres*, México: Porrúa.
- Knowles G**, (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia*. En Ivor F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Laplantine F**, (1996), *La description ethnographique*. París: Nathan.
- Larrosa, J** (2006), *Sobre la experiencia*. En, Aloma: revista de psicología de la educación, la ciencia y la facultad de deportes. No: 19. Barcelona
- Líderes Mexicanos** (2018), Disponible en internet: <https://lideresmexicanos.com/300/alejandro-ramirez-magana-los-300/> [Fecha de acceso: 10/04/2018].
- Lozano I**, (2016), *Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México*. Artículo recibido por la Universidad de Costa Rica. Volumen 16, Número 1 Enero - Abril pp. 1-25. Este número se publicó el 1° de enero de 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671> Disponible en Internet: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/22671/23165> [Fecha de acceso: 08/04/2018].
- Loya H** (2011), *Referencial de competencias de los formadores de profesores de educación básica*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 15. Procesos de Formación / Ponencia. COMIE y UANL realizado del 7 al 11 de Noviembre de 2011. Disponible en Internet: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_15/1309.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1309.pdf) [Fecha de acceso: 30/03/2018].
- (2008), *Los modelos pedagógicos en la formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n. ° 46/3 – 25 de mayo de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en Internet: [rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf](http://rieoei.org/deloslectores/2370Loya.pdf) [Fecha de acceso: 25/03/2018].
- Maffesoli M**, (1990) *El tiempo de las tribus: El declive del individualismo en las sociedades de masas*. Barcelona: Icaria
- Maldonado M**, (2006). *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá: ECOE Ediciones Ltda.
- Martinic S, & Pardo M**, (2000), *Economía Política de las Reformas Educativas*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Grupo de Trabajo sobre Obstáculos Políticos de las Reformas Educativas, del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)
- McLaren P**, (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós, Buenos Aires.
- McLaren, P**. (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. España: Siglo XXI
- McLaren P**, (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires. Rei Ideas. Aique.

- Mertens L**, (1996). *Competencias laborales: Sistemas, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Minakata A**, (2001) *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Gobierno del Estado de Jalisco, México: Unidad editorial 1er piso del edificio "C" Unidad Administrativa Estatal.
- Montt, N.** (2003), *Un espejismo proteico llamado competencias. El abismo entre el concepto de competencias y su aplicación evaluativa*. Reflexiones Pedagógicas. Bogotá: Santillana Siglo XXI editores.
- Moral C**, (2010) *Teoría y Práctica de la Enseñanza*. Madrid: Piramide.
- Moreno M**, (2007). *Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 12, No. 33
- (2012). *Historias de formación para la investigación en doctorados en Educación*, México: Plaza y Valdés.
- Morin E**, (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) - 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP - Francia
- Muñoz C**, (2012), *Tres problemas fundamentales del sistema educativo*. Perfiles Educativos. Vol. XXXIV, número especial, México: IISUE-UNAM.
- Narodowski M**, (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Navarrete Z**, (2015), *Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX*, Revista de Historia Educativa Latinoamericana - Vol. 17 No. 25, julio - diciembre 2015 - ISSN 0122-7238 – pp. 17 - 34 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá: Colombia. Disponible en Internet: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/86941142002.pdf [Fecha de acceso: 08/01/2019].
- Noyola, G.** (2011): *Geografías del cuerpo, por una pedagogía de la experiencia*. Horizontes Educativos. México: UPN
- OREALC-UNESCO** (1997), *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. 3 estándares en educación: conceptos fundamentales*. Autor: J. Cassaus. OREALC-UNESCO/1997/PI/H/4 Disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183652s.pdf> [Fecha de acceso: 14/01/2015].
- Packer M**, (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*, Bogotá: Universidad de los Andes.
- Perrenoud P**, (2004), *Diez nuevas competencias docentes para enseñar*, España: Graó.
- Pérez A**, (1992), *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Barcelona: Morata
- Philip J**, (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz T**, (2000), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata
- Porlan R**, (2006), *Tercer ciclo de conferencias internacionales, la profesionalización del docente en el siglo XXI* Febrero 28, 1, 2 y 3 de marzo de 2006, Ciudad de México
- Puigrós A. & Gagliano R** (2005), *La fábrica del conocimiento*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pujadas J**, (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Revista de Antropología Social.
- Pujadas J**, (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Serie Cuadernos metodológicos 5). Madrid: CIS
- Quintero M**, (2011). *Estrategia metodológica para el uso de la narrativa en investigación*. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Eds.), *Justificaciones y narraciones: orientaciones teóricas e investigativas*. Bogotá.
- Ricoeur P**, (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur P**, (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. México: Ágora
- Rivas J**, (2010). *Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa*, en Rivas, José Ignacio, y Herrera, David, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Barcelona: Octaedro.
- Rivas J**, et al, (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, Barcelona: Octaedro.
- Rockwell E**, (1995), *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- (1985), *La relevancia de la etnografía para la transformación en la escuela*. En: Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Colombia, Serie Memorias-Unión Pedagógica Nacional.
- Rodríguez A**, (1994), *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*. Revista Perfiles educativos, Enero-Febrero-Marzo No. 63. CESU-IRESIE
- Rojas A**. (2016). *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*. San José, C. R: EUNED

- Sánchez O**, (2017), *La Experiencia Formativa de los niños en primaria frente a las prácticas educativas de control*. Tesis para optar por el grado de Maestro en Pedagogía. México: FES ARAGÓN-UNAM. Disponible en Internet: <http://132.248.9.195/ptd2017/abril/0758213/Index.html>
- Sánchez P**, (1993), *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles Educativos, núm. 61, Julio – Septiembre, México: IISUE-UNAM.
- Sánchez R**, (2018), *Los sentidos que los estudiantes asignan a sus estudios de educación normal*, Tesis para optar por el grado de Doctor en Pedagogía: UNAM: México
- Santamarina, C. & Marinas, J.** (1995). *Historias de vida e historia oral*. En Delgado & Gutiérrez (Eds.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Síntesis
- Sanz, A.** (2005). *El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales*. España: Asclepio.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)** (2019), Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018. Disponible en Internet: [https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT\\_PLANES\\_2019.pdf](https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf) [Fecha de acceso: 01/10/2019].
- (2018), *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*, México: SEP. Disponible en Internet: [https://www.ses.sep.gov.mxpdfslibro\\_normales.pdf](https://www.ses.sep.gov.mxpdfslibro_normales.pdf) [Fecha de acceso: 13/01/2019].
- (2012), *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México: SEP–DGESPE. Disponible en Internet: [https://www.dgespe.sep.gov.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gov.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular) [Fecha de acceso: 18/03/2019].
- (2012a), *Programa de estudio: Práctica Profesional Séptimo y Octavo semestres. Licenciatura en educación primaria*, México: SEP–DGESPE. Disponible en Internet: [https://www.dgespe.sep.gov.mx/public/rc/programas/lepri/pp\\_lepri.pdf](https://www.dgespe.sep.gov.mx/public/rc/programas/lepri/pp_lepri.pdf) [Fecha de acceso: 18/03/2019].
- (2002), *Plan de estudios 1997*, Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.
- (1984), *Acuerdo 11 298 del secretario de Educación Pública*, agosto 26 de 1975, en: La profesionalización de la educación normal en México. Documentos 1944-1984, México (colección Cuadernos/sep).
- (1984a), *La profesionalización de la educación normal en México*. Documentos 1944-1984, México (colección Cuadernos/sep).
- (1984b), *Plan de estudios. Licenciatura en educación normal*, México.
- (1978), *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos (Síntesis documental)*, SEP-Conalite. México (Cuadernos, 8).
- (1975) *Acuerdo 11 297 [del C. secretario de Educación Pública]*, en: Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca, México.
- Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Educación Básica y Normal (SEP-SEByN)** (2003), *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base, México (colección Cuadernos de Discusión, 1).
- Secretaría de Gobernación (SEGOB)** (2018), *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección)*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20/08/2012. Disponible en Internet: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018) [Fecha de acceso: 16/10/2018].
- (2012), *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 20/08/2012. Disponible en Internet: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012) [Fecha de acceso: 12/10/2018].
- Schön D**, (1992), *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós/MEC.
- Skliar C. & Larrosa J**, (2009), *Experiencia y alteridad en educación*. Colección «Pensar la educación» FLACSO (Área educación). Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Sosa R**, (2010), *Los saberes del trabajo: la opacidad de su validez social*. Vol. 1 Núm. 27 (2010): Invierno (julio-septiembre) de 2010. Facultad de periodismo y comunicación social. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en Internet: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1003> [Fecha de acceso: 05/04/2019].
- Spinosa, M.** (2008), *El reconocimiento del valor educativo del trabajo*. En Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Spradley J**, (1979), *The Ethnographic Interview*. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

- Suárez D**, (2005). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, Nodos y Nudos*, Vol. 2, Nº 17.
- Tatto M, & Vélez E**, (1999), *Iniciativas para el cambio en la formación de maestros: el caso de México*, en Revista Latinoamericana de Estudios educativos, vol. XXLX, núm. 3-4
- Tedesco J**, (1995), *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE
- Tobón S**, (2006), *Formación basada en competencias*, Bogotá: ECOE ediciones Ltda.
- Tobón S, & Pimienta J**, (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson.
- Torres R**, (2000), *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe*, en Los docentes protagonistas del cambio educativo, Bogotá, CAB/Editorial Magisterio Nacional, Disponible en Internet: <[http://www.fronesis.org/documentos/torres2000\\_reforma.pdf](http://www.fronesis.org/documentos/torres2000_reforma.pdf)> [Fecha de acceso: 30/08/2019].
- Trahar S**, (2010). *La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior*. Profesorado, Vol. 14, No. 10
- UNESCO** (2015), *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. ED-14/EFA/POST-2015/1. Disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf> [Fecha de acceso: 25/03/2019].
- (2015a), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf> [Fecha de acceso: 10/01/2015].
- Van Manen M**, (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis I**, (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa
- Vezub L**, (2007), *La Formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado [11] Disponible en Internet: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf> [Fecha de acceso: 20/09/2019].
- Vygotsky Lev**, (1979). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas* (Tomo II, pp.11-348). Madrid: Aprendizaje Visor
- Vigotsky L**, (1988) *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. México DF: Editorial Crítica.
- Wittgenstein L**, (1988), *Investigaciones filosóficas*. España: Grijalbo
- Yurén M**, (2002), *Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault*, en Medardo Tapia y María Teresa Yurén (coords.), *Los actores educativos regionales y sus escenarios*, México: CRIM-UNAM.
- Zabalza M**, (1998), *El practicum en la formación de los maestros*”, en María Victoria Sotomayor, Ana Rodríguez Marcos y Estefanía Sanz Lobo (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid: Narcea.
- Zemelman H**, (2005) *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos: Barcelona
- Zogaib E**, (1997), *Los actores sociales de la educación: los sentidos del cambio (1988-1994)*, México: Plaza y Valdés.