

FORMAR PARA LA DOCENCIA

Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal

EDUARDO MERCADO CRUZ

Resumen:

Este trabajo revela los retos, desafíos, contradicciones y problemáticas que enfrentan los maestros de las escuelas normales durante los procesos de asesoría y tutoría que realizan en el 7º y 8º semestres de las licenciaturas en educación preescolar y primaria con los futuros profesores. Asimismo, da cuenta de la forma en que estos aspectos trastocan nociones como: formación, práctica, teoría y saberes. A partir de un acercamiento de corte cualitativo, resaltamos que la formación del “nuevo” maestro que reclama la reforma a la educación normal ha llevado a los formadores a enfrentar sus limitaciones académicas y a poner en entredicho su propia experiencia.

Abstract:

This article reveals the challenges, contradictions and problems encountered by teachers at normal schools during advising and tutoring processes. Such processes are carried out during the 7th and 8th semesters of students working towards an undergraduate degree in preschool and elementary education. The article also explains the way these aspects affect notions like training, practice, theory and knowledge. Based on a qualitative study, we emphasize that the training of “new” teachers required by the reforms to normal education has caused professors at normal schools to face their academic limitations and question their own experience.

Palabras clave: formación de profesores, asesoramiento, tutoría, práctica pedagógica, educación normalista, México.

Key words: teacher training, advising, tutoring, practice teaching, normal school education, Mexico.

Eduardo Mercado Cruz es docente-investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec. Av. de los Maestros núm. 1, San Cristóbal, Ecatepec de Morelos, Estado de México. CE: emecruz67@hotmail.com

Presentación

En el ámbito de la formación inicial de maestros de educación básica en nuestro país, la práctica docente se ha convertido en el centro de los contenidos teóricos, metodológicos, didácticos, instrumentales y técnicos. Formar para la docencia ha llevado a las escuelas normales a asumir el reto de acortar la distancia entre la formación teórica que se recibe en estas instituciones, las experiencias prácticas que se obtienen en las escuelas de educación básica y las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad impone. Las críticas a los planes y programas de estudio de 1984, así como los resultados obtenidos en los procesos de formación han permitido plantear una propuesta que recupera lo mejor de la tradición de las escuelas normales, los recientes discursos teóricos, así como los nuevos horizontes que se perfilan para la educación en una sociedad que cambia constantemente.

A partir del plan de estudios de 1997, en educación normal, se fortalece la idea de formar para la enseñanza, el mapa curricular se estructura en tres dimensiones cuyo propósito central es lograr ciertos rasgos deseables en el futuro educador: la instructiva, con actividades propiamente escolarizadas; la de acercamiento a la práctica, que tiene como base la observación, el análisis del contexto y el desarrollo de ésta; y la dimensión de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, que anticipa un desenlace formativo donde la enseñanza y la docencia adquieren un lugar preponderante.

El propósito de este artículo es poner a consideración un conjunto de evidencias empíricas,¹ producto de un acercamiento a los procesos de acompañamiento, asesoría y tutoría en la escuela normal. El estudio se llevó a cabo con maestros de las escuelas normales del subsistema de formación de profesores en el Estado de México, con el fin de analizar e interpretar cómo el trabajo de asesoría, tutoría y acompañamiento que realizan los ha llevado a enfrentar retos, desafíos y contradicciones entre lo que se quiere lograr y lo que, en sus palabras, “realmente está sucediendo”.

Las preguntas iniciales de las que partimos son, ¿cómo y de qué manera los profesores perciben y asumen su “nuevo” papel en la formación de los futuros maestros?, ¿cuáles son los retos, las demandas y los desafíos que esta nueva propuesta curricular ha generado en la formación inicial de los maestros?, ¿de qué manera formar para la docencia y poner un énfasis en la enseñanza ha trastocado el acercamiento, el uso y la relación con la

teoría?, ¿hasta qué punto, la asesoría y la tutoría contribuyen a potenciar los rasgos deseables que en este nuevo plan de estudios se establecen para los futuros maestros?

La tesis central de la que partimos es que si bien la reforma a la educación normal, en esencia, mantiene la idea de formar a un maestro que rescate lo “más valioso” del magisterio, al tiempo que enfrente los retos que plantea el vertiginoso cambio social, cultural, científico y tecnológico; aparece un énfasis en el saber hacer, mismo que lo coloca nuevamente como un técnico que instrumenta un currículum, lo que supone un docente que privilegia las habilidades, competencias y destrezas técnicas de la profesión por encima de la formación y la práctica en su sentido más amplio.

El nuevo maestro: la revitalización de la práctica en los procesos de formación

Formar a un maestro “nuevo” sin duda no es algo reciente, a partir de la última década del siglo pasado en un documento de la UNESCO conocido como el *Informe Delors* (Delors, 1996:157 y ss.) se sostiene que para que la educación haga frente a los cambios que la dinámica social global exige, es necesario contar con maestros que asuman el reto de la formación para la integración, la crítica, la autonomía y la tolerancia; pues lo que se requiere es transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva cambiante. El documento atribuye también a los maestros la responsabilidad de enfrentar el reto de favorecer en los estudiantes y en ellos mismos la adquisición de habilidades, competencias y destrezas que les permitan *aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir*.

Desde esta perspectiva, los maestros no sólo tendrán que enfrentar los retos que la transformación social conlleva sino, además, enfrentar cambios estructurales con respecto a la profesión. El informe referido parte de la premisa de que para mejorar el desempeño profesional del maestro es necesario empezar por mejorar sus condiciones académico-pedagógicas, salariales, de formación, actualización, capacitación e infraestructura. El docente, señala el texto, “no podría responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere” (Delors, 1996:158).

Ligada con los discursos más recientes en torno a la formación, aparece constantemente la necesidad de que el maestro sea más eficiente y capaz de atender con mayor eficacia y calidad los procesos de enseñanza.² Al respecto, existen otros autores que señalan la importancia de contar con un profesor que rompa con los esquemas convencionales y tradicionales que la educación ha promovido y sedimentado por muchos años. Acabar con estos esquemas implica aterrizar a una propuesta de formación donde el docente adquiera un “nuevo” papel, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en los de su formación y actualización. Torres (1997) señala que uno de los principales retos que tiene que enfrentar el maestro es romper con un modelo “escolar convencional” que ha sido y sigue siendo trabajado, que lo ubica como:

Un operador técnico y pasivo que conserva una serie de prácticas escolares en un sistema escolar centralizado, vertical, jerárquico y rígido en el que todo está reglamentado y normado y que conduce a concebir de manera tradicional a la enseñanza como una actividad prescrita, definida, regulada, instrumentada y evaluada desde el exterior (1997:14-15).

De acuerdo con Torres, el proceso de formación, actualización y práctica profesional de la enseñanza se ha encargado de reproducir un modelo curricular y pedagógico tradicional y pasivo donde la memorización, el ensayo y el error, los premios y castigos, la subordinación y la disciplina son los ingredientes principales de la tarea docente. Torres afirma que:

Promueve conocimientos, habilidades, valores, actitudes y visiones de la enseñanza y el aprendizaje anquilosados, funcionales al viejo modelo educativo y al viejo papel docente que se pretende superar: *el educador entrenado en la obediencia y en la sumisión antes que en el desarrollo de la creatividad y de la autonomía; preparado para implementar, no necesariamente para comprender lo que hace, por qué lo hace y el contexto en el cual trabaja; equipado para la reproducción de un modelo de enseñanza y aprendizaje bancario, memorístico, pasivo y enciclopédico* (1997:18, cursivas del autor).

En relación con lo que plantea Torres, podemos señalar que romper con un paradigma de formación y arribar a conformar otra propuesta requiere de muchos más aspectos que la sola transformación del discurso. Particu-

larmente si el propósito es ofrecer una formación que articule con mayor armonía al proceso seguido en la escuela normal y el que sigue la educación básica; entonces, el desarrollo de competencias, habilidades, destrezas y conocimientos tendrán que convertirse en insumos básicos para el análisis, la reflexión y la transformación de la formación profesional y de la práctica docente.

En este sentido, en el marco de la reforma a la educación normal, uno de los desafíos principales es desarrollar en los futuros maestros las habilidades, destrezas, conocimientos, competencias que les permitan resolver los problemas de la práctica. Agrupados en lo que se conoce como rasgos deseables, estos aspectos se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación (preescolar, primaria y secundaria); competencias didácticas, identidad profesional y ética; capacidad de percepción; y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 1997 y 1999).

Con base en lo que señalan los planes y programas, estos rasgos habrán de lograrse de manera gradual y paulatina durante la estancia en la escuela normal con el fin de que, una vez concluidos los estudios, los nuevos maestros puedan atender de una manera distinta su trabajo. Se anticipa que estos cinco campos ayudarán al futuro maestro a conformar un estilo propio, que será producto de la confrontación, reflexión, análisis e interpretación cuidadosa de los diferentes contextos, prácticas docentes y organización escolar.

Las competencias, habilidades y destrezas están presentes en los discursos cotidianos en la escuela normal, los propios alumnos señalan que ahora “con este nuevo plan de estudios tienen que desarrollar otro tipo de competencias para poder hacer mejor las cosas”. Saber hacer las cosas, resolver problemas o actuar en alguna situación, se han convertido en un problema, pero también en una aspiración que está presente en el proceso de formación.

Es evidente que en los planes y programas las habilidades intelectuales, las competencias didácticas, el dominio de los propósitos, la identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno están planteadas en otra dirección. Así, cuando se hace referencia a las habilidades intelectuales aparecen aspectos como:

Posee alta capacidad de comprensión del material escrito, tiene el hábito de la lectura, valora críticamente lo que lee, lo relaciona con la realidad y con su práctica profesional... expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección [...] ha desarrollado su capacidad de describir, narrar, explicar, argumentar [...] plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias [...] tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica, curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, y reflexión crítica [...] localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual que necesita para su actividad profesional (SEP, 1999:10).

Como se puede apreciar, las habilidades intelectuales específicas van más allá de sólo saber hacer, de hecho se convierten en materia prima para realizar cualquiera de las tareas que demanda la docencia; sin embargo, éstas no siempre se visualizan de este modo. Ello se debe a que durante el proceso de formación una de las actividades que más acapara la atención es la realización de prácticas en las escuelas de educación básica en sus diferentes modalidades (de observación, reconocimiento de contexto, de conducción o intensivas). Tenemos que aclarar que esto no significa que los cursos teóricos carezcan de importancia o que sean desdeñados por los profesores y los alumnos, lo que sí se evidencia es que éstos, en muchos de los casos, siguen siendo cuestionados pues se piensa en ellos como “el rollo”, “lo teórico”, “lo que se idealiza” pero que no se lleva a la práctica. En un trabajo realizado por Mercado (2004b:98-99) se encuentran evidencias empíricas de cómo es que los estudiantes visualizan la reflexión teórica, para ellos, “si la teoría no se aplica no vale, es puro rollo y discurso hueco”. Esto se extiende también a los maestros, sobre todo cuando se preguntan si “a las estudiantes les será interesante un curso de bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano” (En.Ma.06:06).³

Esto nos lleva a reconocer el planteamiento que hace Faingold, cuando se refiere a personalizar y contextualizar la formación de los futuros maestros, haciendo una crítica al papel que tiene la experiencia en la práctica docente, sugiere que es la “alternancia que debe establecerse no es la de la teoría y la práctica, sino la de la prueba y el análisis” (2005:209). De acuerdo con nuestra interpretación, eso no es otra cosa que asumir que la teoría es

una herramienta para el análisis de la práctica y viceversa, por tanto, ni es “rollo”, ni es parámetro de aplicación en la realidad.

Reconsideraciones en torno a los conceptos de formación y teoría práctica en la formación inicial de los maestros

Como se ha anunciado, en este plan de estudios los conceptos de formación y de práctica se han trastocado. En la medida en que el futuro profesor desarrolle y cultive las habilidades, destrezas y competencias, podrá realizar un mejor trabajo en las aulas de educación básica. El énfasis que se pone en el eje de acercamiento a la práctica docente a través de seminarios —como ‘Escuela y contexto social, Iniciación al trabajo escolar, Observación y práctica docente I, II, III y IV, Análisis de trabajo docente I, II y Actividades de trabajo docente— permite entender que en este proceso de formación:

Se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurando conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias del trabajo docente. [Por lo que] *la formación no se lleva sólo en la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela primaria.* [De este modo] la observación y la práctica tienen como propósito que los estudiantes adquieran las herramientas para el ejercicio profesional [tomando] decisiones frente a situaciones imprevistas, resolviendo conflictos cotidianos, conduciendo gradualmente al grupo, recuperando la complejidad del trabajo educativo, adquiriendo confianza y destrezas específicas para atenuar la sensación de desconcierto que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio. [De tal manera] las observaciones no se realizan con el fin de calificar y criticar lo que sucede en el aula, o por el contrario, identificar un modelo de docencia que deban imitar, sino más bien [se trata] de registrar información para explicar y analizar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos [...] (SEP, 1997:41-42, cursivas del autor).

El plan de estudios es claro al marcar la vinculación y articulación entre los procesos de formación inicial y su relación con la práctica docente. Cuando reconoce que ésta ha de verse como una de las fases de la formación docente y de la formación permanente —en tanto ésta también ocurre en las escuelas de práctica— arriba a lo que algunos autores como Imbernón

(1998) y Reyes (1993) consideraron hace ya más de una década criticando la idea de que la escuela normal “forma maestros”. Reyes sostiene:

Para la mayoría de los profesores o de las instituciones formadoras, la formación es algo que se adquiere durante la estancia en la escuela normal, en donde se aprende a ser maestro. La formación se considera como un momento en la vida del sujeto que transcurre en un tiempo y espacio determinados, por ello la mayoría de los profesores hablan de la formación como algo pretérito. Esta concepción es la más arraigada entre los profesores y las autoridades educativas y se manifiesta en la irrisoria cantidad de oportunidades de participación en estudios posteriores a la normal y en la casi nula demanda de los profesores en servicio para que estos cursos se incrementen (1993:5-6).

Aun cuando el señalamiento de Reyes puede no ser vigente en su temporalidad, la idea que plantea permite sostener la necesidad de pensar el proceso de formación en un sentido más amplio. Particularmente porque otros autores han expuesto esta distinción, advirtiendo el riesgo que se corre cuando una institución pretende formar de manera acabada al sujeto. Ferry, por ejemplo, invita a diferenciar el concepto de formación aludiendo a las categorías de formación personal y profesional, este autor distingue estos dos procesos que, aunque vinculados, no dejan de ser diferentes. En el primer caso sostiene que el sujeto es alguien que está en permanente formación, desde que nace hasta la última etapa de su vida. De manera textual señala:

[La formación] lejos de limitarse a lo profesional, invade todos los dominios [del ser humano]: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual, y a ser posible de manera permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad, según la expresión de Heidrich Dauber y Etienne Verne (Ferry, 1990:45).

Tal y como lo exponen Ferry y Reyes, la formación ha de mirarse como un proceso de ida y vuelta, donde el sujeto habrá de interiorizar y apropiarse de lo que le es dado y lo que él mismo se procura para sí mismo. En este punto, la formación trasciende a la escuela, a los espacios de instrucción y los de práctica; si invade todos y cada uno de los dominios del ser huma-

no, éste puede estar presente en la escuela normal, en el centro de práctica o en otros espacios y grupos de pertenencia del sujeto.

Siguiendo con esta idea, la formación se considera *como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias* (Ferry, 1990:50). Este movimiento del individuo hacia su interior y la forma en que se significa la experiencia que viene del exterior, le permite reconocer un proceso donde *interioriza y exterioriza* la experiencia que le llega de fuera y que le conduce a re-plantear las cosas que vive y piensa con otro nivel de significación como nos lo sugiere Honoré (1990).

Como puede observarse, la reflexión en torno a la formación radica no solamente en lo que establece el plan de estudios, sino también en lo que la reflexión teórica aporta, ello nos permite ampliar la discusión sobre la formación y llevarla al terreno de la formación profesional. Para el caso de los enseñantes, Ferry expone que si bien se trata de adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender, utilizar el cuerpo, también se corre el riesgo de pensar que la suma de estos aspectos es suficiente para sentirse formado pues, como lo sugiere, no se trata de sentirse formado y con ello asumirse autorizado para formar al “otro”, ya que:

La formación no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imponga el formador. El proyecto insensato de moldear al otro, de crear un ser a su imagen, de infundirle vida, que es el fantasma del animador, lo único que puede hacer es infringirle la muerte (Ferry, 1990:53).

Desde esta perspectiva, la formación tiende a verse en un sentido mucho más amplio y, por lo tanto, difícilmente quedaría reducida a la instrucción recibida en la normal o la experiencia adquirida y acumulada en las escuelas de práctica. Esto es reconocido por los maestros normalistas, en sus discursos sostienen que los futuros profesores hoy son “docentes en formación”. Este cambio de denominación en donde dejan de ser considerados estudiantes ha llevado a los maestros a tratarlos de otra manera:

Ahora los alumnos son docentes en formación, son nuestros compañeros, el trabajo de asesoría que desarrollamos con ellos nos permite verlos no como alumnos, no como antes, sino como alguien que se está formando, así es como se

considera en este nuevo plan de estudios, por eso la formación aquí es sólo una etapa, porque ahora vemos que la formación es permanente (En.Mo.05:06).

Entender que la formación es permanente y que ésta no se circunscribe a una etapa o a un momento de la vida, ha llevado a que los maestros reconozcan que los estudiantes también se forman cuando se relacionan con los profesores de las escuelas de educación básica, pues de ellos aprenden lo que saben y comparten sus experiencias, particularmente en el 7º y 8º semestres de la licenciatura, cuando realizan prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, por esa razón los maestros señalan:

Bueno aquí vemos unas cosas, le damos al estudiante lo que requiere para trabajar en la escuela, pero el contacto con el maestro titular, el maestro de grupo, hace que muchas de las cosas que le planteamos aquí se re-signifiquen o cambien cuando están allá con ellos, porque entienden la formación desde la práctica (En.Ma.03:06).

Como se puede observar la formación trastoca diferentes realidades y, por lo tanto, diversifica las posibilidades que tiene el futuro docente para conformar su idea de ser maestro, se convierte en un trabajo que si bien alude a uno mismo, se realiza en reciprocidad, de ida y vuelta. Quizá, como lo expresan los profesores, el problema en este punto es que los maestros expertos, con los cuales practican en las escuelas de educación básica, no piensan en la importancia de su participación en el proceso de formación de los futuros maestros, por lo que tienden a desconocer el carácter formativo de la práctica y a sobrevalorar más su propia experiencia, sus años de servicio y estatus en la escuela.

Por otro lado, la problemática que nos ocupa abre una discusión con respecto a la función de la teoría en los procesos de formación inicial de los futuros maestros. Hemos señalado que la orientación de estos nuevos planes y programas de estudio sugieren una formación estrechamente vinculada con el desarrollo de habilidades y competencias para la docencia.

A través del seguimiento de la propuesta hemos advertido una inclinación a dejar de lado la discusión teórica para privilegiar la práctica por la práctica misma, ello permite plantear no sólo la reflexión en torno a la formación, sino también sobre el lugar que ocupa la teoría en este proceso. El supuesto del que se parte es que la práctica ha de ofrecer al estudiante

mayores posibilidades de éxito, si se tiene más conocimiento de ella. De este modo podemos adelantar varias situaciones, la primera se relaciona con la función e importancia de los procesos de formación e instrucción en la escuela normal. Ante la idea que comparten profesores y estudiantes de que será la práctica la que brinde los elementos más significativos e importantes para ser maestro, en esa medida se recrea y adquiere fuerza un discurso que demerita el trabajo que se realiza en la escuela normal. Alumnos y docentes suelen decir que “la práctica los habrá de formar”, que cuando se encuentren en las aulas “realmente van a aprender a ser maestros”. Visto de manera simplista, e impregnado de altas dosis de sentido común, esta idea hace que el fundamento epistemológico-teórico-metodológico y didáctico promovido por la escuela normal quede en un segundo plano.

Desde la lógica del plan de estudios, la transformación y el cambio fundamental en la formación inicial se encuentra en los diversos niveles de aproximación a la práctica docente en condiciones reales. El problema que se ha detectado es que se trata de una estrategia de formación que desplaza una formación sólida en la teoría pedagógica; la metodología de enseñanza; y la historia, la filosofía, la epistemología, y la sociología de la educación, para poner un mayor énfasis en las asignaturas y su enseñanza.

El argumento que sostiene esta nueva orientación radica, como señala Czarny, en que en el plan de estudios de 1984 uno de los propósitos centrales era formar maestros-investigadores; donde, señala la autora:

[...] se privilegió el estudio de materias teóricas desde una perspectiva más enciclopédica y, en menor medida, el desarrollo de habilidades, como el dominio de los propósitos de la educación básica o las formas de aprender que tienen los niños, entre otros aspectos –de este modo, se trata de fortalecer la formación para la enseñanza– en donde la noción de “práctica”, tal y como la recuperan de Schön (1998), es entendida como una acción que se repite y rutiniza, lo cual prevee al ejecutante menos efectos de sorpresa y le permite contar con un saber cada vez más tácito sobre esa acción (Czarny, 2003:19-20).

De acuerdo con el planteamiento de Czarny, podemos señalar que la formación de este “nuevo” maestro habrá de sustentarse básicamente en la experiencia docente, en el desarrollo de habilidades para atender los pro-

blemas y tareas derivadas de la enseñanza. La propia noción de práctica que la autora utiliza, retomando a Schön, nos advierte sobre la necesidad de dominar el hacer cotidiano, el “aprender haciendo”, la práctica es una acción que se repite y rutiniza para dominarla, para tener sobre ésta mayor control y menos sorpresas. Un planteamiento de esta naturaleza seguramente ayuda, si es que compartimos la idea de que la práctica únicamente tiene que ver con el hacer técnico, instrumental y procedimental.

Contrario a eso, lo que se plantea es la posibilidad de incorporar y re-trabajar una noción de práctica mucho más amplia que nos permita mirar el hacer a través de la reflexión y análisis teórico. Lo que observamos es que la práctica docente no puede mirarse sólo como una actividad que se ha de perfeccionar para actuar mejor, pues eso nos impediría visualizar la manera en que ésta y la teoría se vinculan y se corresponden. Ello nos lleva a considerar, como señalan Carr y Kemmis (1990), que “no existe práctica sin teoría y teoría sin práctica”, pues una y otra están imbricadas, en tanto que a cada acción práctica le antecede una noción teórica.

Esta forma de mirar la relación entre la teoría y la práctica, como actos conjuntos, permite sostener, en concordancia con Carr y Kemmis, que:

[...] es siendo teorizadas, que las prácticas tienen sentido, y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia histórica, social y material. La teoría no consiste solamente en palabras y la práctica no es sólo mudo comportamiento; la teoría y la práctica son mutuamente aspectos constitutivos uno de otro (1990:31).

De tal suerte, si la teoría y la práctica son constitutivas de un mismo proceso, entonces no tendríamos que pensar que sólo los teóricos pueden teorizar, ni que sólo los prácticos o maestros pueden ser practicantes de la educación, sino que ahora podemos mirar a un mismo sujeto realizando las dos actividades.

Este planteamiento introduce una discusión mucho más amplia respecto de la práctica. Recuperando la tesis de Sánchez Vásquez, podemos decir que “toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis”. Él sostiene:

[La] praxis es acción del hombre sobre la materia y creación [mediante ella], de una nueva realidad, podemos hablar de niveles distintos de praxis de acuerdo con el grado de creación o humanización de la materia, puesto de relieve en el producto de la actividad práctica (Sánchez, 1980:301).

Al referirse de esta manera a la práctica, Sánchez propone mirarla como una acción en la que interviene la toma de conciencia del sujeto. Una praxis en la que el sujeto se posiciona en la realidad en que vive y se hace consciente de ello, por tanto se opone a la pasividad y a la repetición mecánica e instrumental de la acción: es praxis creativa que transforma el mundo del sujeto y lo obliga a tomar conciencia histórica, social y cultural.

En este sentido se trata de una praxis que establece un vínculo indisoluble entre la teoría y la acción del sujeto. Del mismo modo nos advierte que si bien es creación, el ser humano también tiende a reiterarla y a burocratizarla. En sus palabras, la praxis reiterativa o imitativa:

Tienen como fin principal repetir y reproducir una praxis preexistente, por lo tanto no inventa un modo de hacer, sino que repite a través de un modelo reconocido; es una praxis de segunda mano que no produce una nueva realidad, no provoca un cambio cualitativo en la realidad presente, no transforma lo creado, aunque contribuye a extender al área de lo ya creado y, por tanto a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya creado (Sánchez, 1980:305).

De acuerdo con el señalamiento del autor, reiterar o imitar es un proceso necesario para extender la creación generada desde la praxis creativa, este proceso, si bien hace llegar “la creación de unos a otros”, cuando se somete de nueva cuenta a la reflexión y la toma de conciencia, se convierte en un insumo para la creación de una nueva praxis.

En una posición más crítica, el mismo autor sostiene que la praxis se burocratiza y se convierte en una actividad carente de sentido, cuya finalidad es reproducir y privilegiar la forma antes que el fondo. Sostiene que ésta:

Es reiterativa y mecánica en la vida social, representa el divorcio total entre el interior y el exterior, entre la forma y el contenido, es una praxis degradada, inauténtica que está presente donde quiera que el burocratismo y el formulismo domina, o, más exactamente cuando lo formal se convierte en su propio contenido, así el contenido se sacrifica a la forma, lo real a lo ideal y lo particular concreto a lo universal abstracto (Sánchez, 1980:307).

Los planteamientos de Sánchez Vázquez introducen una discusión más, porque sostenemos que la formación es un proceso, donde la teoría revisa-

da en la escuela normal y la experiencia adquirida en la de práctica habrán de servir para posicionar crítica y concientemente al sujeto que se está formando. Así, la práctica no sólo es una “acción que se repite y rutiniza”, por el contrario, pensamos que el eje de acercamiento a la práctica tiene la intención de salvar, parcialmente, este distanciamiento entre lo que la normal ofrece y lo que en la práctica docente se necesita.

En este sentido, consideramos que la práctica tendrá que ser el punto de partida en y a través del cual se pueda hacer un uso más crítico de la teoría. Por esa razón, compartimos la idea de que la práctica docente debe ser praxis pedagógica, porque es creación, es transformación y es posicionamiento del sujeto frente a la docencia; consecuentemente porque a través de ella el sujeto tiene la posibilidad de re-significar y dar otro sentido a la práctica cotidiana que observa, que analiza y en la que se encuentra inserto. Ello brinda la posibilidad de que el sujeto no sólo reflexione lo que reproduce o imita de una práctica probada y respaldada por la experiencia, sino que también contribuya a criticar y poner mayor atención a los aspectos potenciales de la misma.

En el plan de estudios, el planteamiento es más pertinente que nunca, el acercamiento constante y prolongado de los estudiantes a las escuelas de práctica durante los dos últimos semestres en la escuela normal, el contacto directo con un maestro experto que funge como tutor en las escuelas de educación básica, con el maestro-asesor de la escuela normal y con los alumnos, ha llevado a los profesores normalistas a reconocer que su trabajo no sólo está marcado por la complejidad, sino también los ha llevado a estar alertas, como dicen ellos: “por la contradicción constante entre lo que pedimos que hagan los estudiantes y lo que realmente hacen en sus escuelas de práctica” (En.Ma.04:06).

El resultado de este complejo y contradictorio proceso ha puesto sobre la mesa de discusión el carácter y la función del formador. Estudios recientes como el de Ávalos (2006) muestran que la figura del *formador* no está del todo definida, en algunas universidades y en escuelas normales, es quien contribuye como especialista de una disciplina específica; en otros, es el profesor que se encarga de preparar a los docentes para la enseñanza en el aula. De ahí el problema que enfrentan los maestros de 7º y 8º semestres en las escuelas normales, pues constantemente se preguntan por el tipo de participación que realizan sus colegas encargados de asignaturas especializadas.

La asesoría y la tutoría:

contradicciones y paradojas en el proceso de acompañamiento

La realización de las prácticas, en cualquiera de sus modalidades y condiciones, se convierte en un suceso que genera expectativas diferentes y diversas. La práctica se revela como el espacio propicio para obtener información concreta acerca de cómo son o suceden las cosas en las escuelas de educación básica. De hecho, los acercamientos a los contextos escolares son valorados porque, a decir de maestros y estudiantes, *esa es la realidad a la que habrán de enfrentarse una vez que egresen de la escuela Normal*.

El 7º y 8º semestres de la licenciatura reservan tres actividades que, aunque diferentes, están estrechamente vinculadas: el seminario de análisis del trabajo docente, elaboración del documento recepcional y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Las dos primeras se desarrollan en la escuela normal, la última en las escuelas de educación básica. Ambas actividades están bajo la conducción de un asesor, que se encarga de trabajar con un grupo de estudiantes aquellos aspectos que están vinculados con la planeación, observación, organización, sistematización, análisis, reflexión y producción escrita derivada de la práctica docente.

La diferencia de estas tres actividades radica en la finalidad que persiguen. Una se convierte en el espacio para la acción, para poner a prueba o en marcha estrategias, proponer alternativas y acumular experiencia directa en la escuela; otra es el espacio para la organización y desarrollo de la planeación, de la sistematización y de la reflexión de la docencia; la última está reservada para la elaboración, la investigación y la explicación-comprensión de un problema que se ha identificado durante la experiencia docente.

El trabajo del asesor consiste en acompañar a los estudiantes para que puedan reflexionar de manera sistemática sobre su desempeño escolar, fortalezcan las capacidades para identificar información importante derivada de la experiencia docente que posteriormente puedan analizar, sistematizar y utilizar en el desarrollo de sus actividades académicas y, a través del intercambio de experiencias con sus compañeros, estén en condiciones de identificar los retos pedagógicos y los medios para superarlos. En suma, se trata de que el asesor promueva el mejoramiento continuo de las competencias profesionales de los futuros educadores (SEP, 1999:3-4).

De acuerdo con la posición de los maestros de la escuela normal, asumir la responsabilidad de acompañar en esta última etapa de la formación

a los estudiantes se convierte en una tarea agotadora y compleja. Algunos de ellos sostienen que:

Es un trabajo en el que nos tenemos que hacer responsables de gestionar, discutir, orientar, proponer, otorgar [...] tenemos que estar al pendiente de las escuelas, los tutores, hablar con ellos, ayudar a los estudiantes, trabajar con ellos sus temas, la planeación, irlos a observar, en fin es como “cargar un costal” de cosas y que las tienes que resolver (En.Ma.09:06).

Aunque trabajan con grupos de 6 a 10 alumnos, cada asesor tiene la responsabilidad de atender las expectativas, problemáticas y necesidades de cada uno de los estudiantes y de sus tutores. Es una actividad requiere, además de tiempo, conocimiento. Por esa razón, los maestros señalan que es importante estar actualizado, conocer los programas, los propósitos del seminario, los alcances que éste tiene y su vinculación con el de elaboración de informe recepcional y la experiencia docente en condiciones reales.

Así, el seminario de análisis de trabajo docente no sólo se circunscribe a las actividades de enseñanza, previo a ello está la planeación que, a decir de los asesores, “tiene que ser acorde a lo que plantean los enfoques de la educación básica o bien de acuerdo con las propuestas derivadas del trabajo en colectivo”. (En.Mo.04:06).

Esta tarea supone la revisión de materiales y el conocimiento previo de los estudiantes, que surge de la observación en las escuelas de práctica y de los diagnósticos que éstos elaboran de la situación de la enseñanza en las escuelas. Este mismo seminario habrá de servir para sistematizar, documentar y analizar la experiencia docente, la importancia de esto radica en el hecho de que, lo que se documente, servirá para detectar una problemática educativa que pueda convertirse en el tema central del documento recepcional con el cual el futuro maestro obtendrá su título.

Debido a lo complejo de esta tarea, los asesores deben enfrentar “el reto del acompañamiento”, puesto que se trata de promover estrategias y actividades que ellos mismos no tienen del todo claras. Tal es el caso de la sistematización y el análisis del trabajo docente.

Los maestros reconocen que ponen mayor énfasis al planear el trabajo en la escuela, se preocupan porque los estudiantes lleven los materiales, las estrategias y los recursos que podrían facilitar su labor, pues todo ello les es más familiar. Por otro lado, a través de la literatura metodológica, soli-

citan al educando documentar la experiencia docente, recurren a diferentes técnicas e instrumentos: diarios escolares, observación participante, entrevista, videograbación y fotografía. En ambos casos el acompañamiento puede presentar problemas durante su realización y al momento de elaborar productos concretos.

En el primer caso, los asesores reconocen que no es fácil elaborar una planeación alternativa o incluso novedosa que pueda llevarse a la práctica, pues en las escuelas de educación básica hay otras dinámicas y se hacen las cosas de manera diferente. De este modo, sostienen que:

Las alumnas pueden llevar cosas novedosas e incluso proponer otras formas de trabajo; sin embargo las maestras no siempre están dispuestas a que se prueben cosas nuevas o que, por lo menos, se retomen los enfoques del nivel con el que se trabaja, pues como ya tienen una rutina, una forma de trabajo, prefieren que las estudiantes se ajusten mejor a como trabajan ellas (En.Ma.06:06)

Este es un problema que, a decir de las profesoras, se “ha resuelto platicando con los tutores, negociando con ellos y trabajando con el estudiante” (En.Ma.06:06). Lo que se ha convertido en un reto ha sido el trabajo de análisis de la práctica; a pesar de las diversas estrategias y recursos metodológicos, teóricos y técnicos que utilizan, cuando llega el momento de analizar la experiencia docente, el primer problema al que se enfrentan no está en el instrumento que sirvió para recuperar información sobre la práctica, sino en función de la preocupación que esto genera a partir de la pregunta ¿cómo analizar la información? Al respecto, algunas maestras sostenían:

Yo ya les pedí a mis estudiantes sus diarios, sus registros de observación, algunas alumnas han llevado videos, ahora me pregunto qué vamos a hacer con ellos. Yo lo que les digo es que los revisemos y detectemos un problema que después sirva para elaborar el documento recepcional, pero me está costando trabajo porque yo misma no sé como analizar la práctica y creo que me faltan elementos para analizar los registros y los diarios (En.Ma.05:05).

Creo que nadie enseña lo que no sabe, yo no entiendo cómo analizar la práctica, le pido a mis alumnas que escriban, que se documenten, que analicen, cuando hablamos de la evaluación les pregunto cómo les fue, qué hicieron,

trato de indagar lo que pasó y ellas me contestan que les fue bien, que no tuvieron problemas (En.Ma.10:05).

En ese mismo tenor, las estudiantes reconocen que reflexionar, documentar y transformar la práctica docente no es fácil, porque en ocasiones los conceptos sólo quedan en discurso pues no se aplican a la realidad. Una alumna relataba:

A lo largo de los semestres y principalmente en el tercer año se nos hablaba de una práctica docente reflexiva, en las asignaturas de observación y práctica docente II y IV se abordaron algunos autores pero, en general, fue un concepto que quedó sólo en el discurso porque difícilmente lo aplicamos a nuestra realidad [...] cuando hacemos una recuperación de las jornadas de práctica nos remitimos a narrar de forma anecdótica y argumentamos “estuvo bien o estuvo mal, porque a los niños les gustó o no les gustó”, no llegamos al análisis o a la esencia de la reflexión y pocas veces observo mejoría en mi práctica (En.Aa.09:06).

La asesoría supone un trabajo diferente al que realiza un instructor, pues se trata de un acompañamiento que, como sostiene Yurén (1999), hace que el profesor que ejerce la tutela se convierta en cómplice y en un apoyo fundamental para recrear y resignificar la docencia. Retomando sus palabras podemos sostener que:

No es la simple etiqueta que se le otorga a los docentes que participan en el proceso de formación inicial, por tanto no es la figura tradicional del centro de saber que posee todas las respuestas, cuya función es la de transmitir el conocimiento. Contrario a esto, el tutor comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía —que es una forma de praxis— como en una cadena de filiación. Desde esta perspectiva al docente se le llama “tutor”, no porque ejerza la tutela del desvalido, sino [porque] sostiene la función de referente destituable. El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él. Es a veces fiel a la balanza, a veces cómplice de la transgresión

del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasidogmas, de sus desobediencias con respecto a normas metodológicas o supuestos inamovibles, a veces es dirección que pone por delante saberes ya contruidos que abren el apetito del saber y a veces retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, con lo inédito (Yurén, 1999:57-58).

Desde nuestra perspectiva, quienes participan como responsables del proceso de formación deben comprender que la experiencia acumulada en la docencia y la función que desempeñan, tanto en la escuela normal como en la de educación básica, los ha colocado en una posición clave, en su condición de “expertos” tendrán que asumir la función de acompañar y colaborar con los estudiantes para que gradualmente se vayan apropiando de las habilidades, competencias y destrezas necesarias para ejercer eficientemente la docencia.

Este planteamiento permite dejar en claro dos cosas. La primera, que durante el transcurso de la formación inicial, los maestros de las escuelas normales habrán de ofrecer una formación básica para que el estudiante se apropie y adquiera las competencias, habilidades y destrezas que se requieren para desarrollar profesionalmente las actividades que le correspondan. Este primer planteamiento, lejos de colocar al estudiante en una posición contemplativa, de espera y pasiva, lo convida a involucrarse en una situación que directamente le concierne, pues se trata de su propia formación.

Así, la apropiación y adquisición de las herramientas epistemológicas, teóricas, técnicas y didácticas por parte de los estudiantes permitirán comprender el contexto sociocultural de la práctica docente, la función social y laboral del maestro; el uso, selección y jerarquización de la información; los procedimientos para abordar contenidos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; las diferencias en el desempeño académico de sus alumnos; las formas idóneas para evaluar, acreditar y certificar los aprendizajes en sus estudiantes y sus condiciones sociales, así como la administración y regulación normativa del nivel educativo donde se labora.

Por el lado del maestro de la escuela normal, la tarea es doble, pues se trata de procurar el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas en los estudiantes y, ante de todo, procurarlas para él mismo. Las experiencias en este aspecto son ricas y variadas, en diversos de los seminarios de

reflexión y sistematización de la práctica docente,⁴ los responsables del curso de análisis de la práctica docente han reconocido la necesidad de acceder a un mayor nivel de análisis e interpretación de la práctica. Por esa razón, el reto es hacer que los alumnos adquieran, se apropien y comprendan la complejidad de la práctica utilizando los recursos que la institución les provee, lo que implica, en primera instancia, poseerlos y procurarlos él mismo.

La segunda tarea es que el acompañamiento requerido para completar el proceso de formación inicial involucra a los profesores de educación básica. En su papel de tutores, expertos y/o especialistas tienen un doble compromiso (aunque éste no siempre es bien aceptado): el de compartir una parte de su experiencia y con ella acompañar e introducir al estudiante normalista a la “realidad de la práctica docente”, y mantenerse atento a los cambios y demandas concretas relacionadas con la formación de maestros.

Como puede observarse no es una cuestión que pueda resolverse con facilidad, esta doble tarea implica dejar entrar a un “extraño” a un espacio históricamente reservado para el trabajo individual del maestro: su aula. De este modo, compartir sus experiencias y colaborar en el proceso de formación implica abrir las puertas y dejar al descubierto, por decirlo de algún modo, el “interior de la casa”.

Es ahí donde la participación del asesor-tutor es fundamental, sostenemos la pertinencia de pensar la relación entre el asesor y asesorado, en términos de *acompañamiento*, porque consideramos que el acercamiento a la práctica así como la incorporación a las escuelas de educación básica es un proceso formativo, lo que no puede reducirse a la transmisión de un contenido escolar en las aulas, sino a la apropiación-adquisición de competencias, habilidades, hábitos y actitudes que sean usadas como un medio o recurso para analizar, comprender, problematizar y criticar la realidad.

De esta forma, la tutoría es acompañamiento, aprendizaje compartido, entendimiento, empatía, construcción de conocimiento y crítica. Se traduce en proceso formativo que conduce a descentrar al sujeto y lo coloca ante la posibilidad de participar como hablante y oyente competente en el discurso científico-tecnológico y ético-político de la educación. Lo combina a reestructurarse en la medida en que estos aspectos contribuyen a su desarrollo intelectual, profesional y moral.

Lo paradójico de todo esto, como señalan los maestros, es que: “podemos sugerir, hacer y proponer a los estudiantes que hagan cosas diferentes, pero cuando los vemos en las prácticas nos damos cuenta que están repitiendo y haciendo lo mismo que su maestro titular” (En.Mo.11:05).

Al respecto, Hernández (2004:98 y ss.) muestra cómo el estudiante, lejos de proponer alternativas diferentes para pensar la práctica, lo que hace es reproducir esquemas y estilos de los maestros titulares, la idea es que *mientras más se parece uno a su titular mejor maestro va a ser*. De esta manera, se produce un efecto en el que los estudiantes toman a los profesores de educación básica como modelos y, al hacerlo, se inicia un proceso de mimetización con el modelo original, aun cuando esto, a la postre, pueda generar un conflicto tal como lo plantea Mèlich:

Al maestro le agrada ver a los discípulos multiplicarse a su alrededor y ver cómo le toman como modelo. Pero si la imitación es demasiado perfecta, si el imitador amenaza con superar al modelo, entonces el maestro cambia sistemáticamente de actitud y empieza a mostrarse desconfiado, celoso, hostil. Hará todo lo que pueda para humillar al alumno y desanimarlo (Mèlich, 1996:157).

Esta relación entre el estudiante y el profesor de las escuelas de educación básica, ha llevado a reconocer que a los maestros les gusta que los imiten, si ellos son los que tienen la experiencia, si ellos son los que saben, entonces, ¿por qué no pueden ser los modelos de los futuros maestros? El problema es que en la condición de expertos, de poseedores de una experiencia y saber consolidado por los años en la docencia, como sostienen Porlan y Rivero (1998), lo mismo recrean virtudes, que reproducen vicios.

Esto se ha hecho más evidente al momento de valorar y evaluar la práctica que realizan los futuros profesores en las escuelas de educación básica, mientras los asesores van en busca de opiniones que nutran la docencia y el trabajo que realizan sus estudiantes, las opiniones de los profesores expertos se dirigen a resaltar problemas como: la disciplina en el aula, el control de grupo, el uso del material didáctico, la hora de entrada y la puntualidad, la presentación personal, la motivación, el trato con los niños, etcétera (Evaluación de prácticas, junio 2006).

La respuesta que los maestros de las escuelas normales ofrecen al respecto es que muchos de los titulares evalúan y califican según como fueron formados, de este modo, si durante su etapa de formación en la normal

ponderaron el uso del material didáctico, el uniforme de prácticas, la puntualidad, la presentación y el control de grupo, no es difícil imaginar que la evaluación que éstos realizan se dé en el mismo tenor.

En este sentido, el acompañamiento también implica romper, transgredir, conocer y criticar, no son pocos los maestros asesores que tienen que ir en contracorriente con los saberes y las experiencias que poseen los tutores que laboran en educación básica. Incluso, muchos de ellos han llegado a cuestionar los propios, debido a que han comenzado a reconocer que la exigencia de formar a un nuevo maestro requiere revitalizar la práctica, la teoría y los saberes acumulados.

De este modo, lo que los futuros maestros tienen ante sí no sólo es un conjunto de saberes teórico-metodológicos y didácticos organizados curricularmente, a partir de los cuales se fundamenta cierto tipo de perspectiva con respecto a la docencia, sino que también tienen de frente el sistema de creencias, valores y tradiciones que han servido para sostener una idea de la docencia que se mueve a través de la experiencia y del saber hacer.

Lo anterior permite sostener que los saberes no se construyen únicamente en la práctica, en tanto consideramos que éstos no tienen un fin utilitario; contrario a esto, pensamos que tienen múltiples referentes y bien pueden ubicarse en distintas dimensiones. Porlan y Rivero (1998) distinguen entre los saberes formales, informales e interactivo-reflexivos. Ubican al primero en la dimensión académico-disciplinaria, que tiene su expresión en el saber académico. Un saber que ellos denominan tradicional, enciclopédico, cuyo rasgo característico es un reduccionismo epistemológico academicista según el cual el único saber relevante para la enseñanza es el disciplinar.

Se trata de un saber que se sustenta en el conocimiento de las disciplinas y que toma como punto de referencia el saber en sí mismo. A éste le corresponde un modelo de docencia que privilegia la transmisión verbal, favorece la memorización y aplicación práctica de los contenidos disciplinarios, por esa razón:

Los enfoques basados en el saber académico realizan un ejercicio de reducción y simplificación epistemológica al identificar el conocimiento profesional con saber disciplinar, y al concebirlo como la mera yuxtaposición de contenidos científicos y psicopedagógicos en proporciones adecuadas al nivel educativo de referencia. Esto desarma al profesorado ante la complejidad de los problemas

de la profesión y favorece la persistencia de modelos caducos de enseñanza-aprendizaje (Porlan y Rivero, 1998:33).

Este tipo de enfoque es recurrente en los procesos de formación inicial, en ellos se ve a la teoría como una serie de constructos conceptuales ajenos a la práctica. De hecho, los estudiantes suelen referirse a ellos como “el rollo”. Sin embargo, para los maestros, este tipo de saberes es un referente que permite sustentar la “práctica”, aunque ellos mismos remarquen la limitante que dichos constructos conceptuales tienen, pues no siempre lo “que dicen los textos sucede en la realidad”.

De tal manera, los saberes disciplinarios tienen un lugar dentro de los procesos de formación inicial, al igual que lo ocupa el saber tecnológico; este último evidencia una relación instrumental entre las competencias técnicas, las estrategias y la enseñanza. El conjunto de técnicas que se aprenden durante el proceso de formación inicial –ya sea para la planeación, la evaluación, la enseñanza o el control de la disciplina– muestran claramente este tipo de saberes. En ellos, la aplicación de la técnica tiene como finalidad resolver operativamente las demandas de la docencia.

Los saberes informales se realizan, recrean, reproducen y se aprenden en el mismo contexto de la actividad práctica, esto se da a través del contacto, en compañía de un colega y a través de la interiorización de un saber, del saber hacer y del saber comportamental (Porlan y Rivero, 1998). Estos saberes privilegian la experiencia, la valoran en la medida en que permite resolver los problemas de “la realidad de la práctica docente”. Éstos se vuelven un referente no sólo necesario, sino indispensable en el proceso de llegar a ser maestro.

Ligados con las experiencias que brindan las prácticas pedagógicas durante el proceso de formación inicial, los saberes informales son apreciados porque ellos conforman las experiencias relacionadas con lo que los estudiantes llaman: *aprender a ser maestro*. En este sentido, cuando los alumnos hablan de las experiencias de la práctica, recurren a las vivencias intersubjetivas. Hablan sobre cómo se sintieron, qué es lo que esperaban, cómo resolvieron los problemas de conducta de los alumnos, cómo se vincularon con los maestros titulares, qué estrategias les funcionaron en el grupo, qué es lo que les gusta y qué es lo que nos les agrada cuando practican y cuáles son las formas menos conflictivas de introducirse en las escuelas y en los grupos.

A través de las experiencias adquiridas, los estudiantes normalistas distinguen con claridad la diferencia entre las prácticas y los discursos que circulan en la escuela normal. Los maestros formadores recurren, constantemente, a los saberes informales durante los procesos de formación inicial para ejemplificar y dar algunas “pistas” con respecto a ciertos problemas de la práctica. Comúnmente suelen decir: “cuando a mí me pasó... yo hice”, “una vez tuve un problema similar y lo resolví...”, “de acuerdo con mi experiencia cuando fui maestra de primaria yo hice...”, “lo que hice en mi primer día de clases fue...”.

En cierto modo, el trabajo que realiza el asesor en la escuela normal, lo pone frente a un abanico de problemáticas y posibilidades. Por esa razón, como dicen los profesores:

[...] no cualquiera puede y tampoco quiere hacerse responsable de esta tarea, pues no sólo implica responsabilizarse de tiempo completo de los futuros maestros, sino también enfrentarse a una realidad que exige estar actualizado, en constante aprendizaje y poniendo a discusión sus propios saberes (En.Ma.09:06).

A manera de cierre

Formar para la docencia es una tarea que, al desdoblarse, multiplica las actividades, estrategias y las opciones. En ocasiones éstas son coherentes y se corresponden entre sí, otras veces, son contradictorias e incluso antagónicas. Quienes se encargan de acompañar y asesorar durante los últimos semestres de las licenciaturas en educación, viven en “carne propia” estas situaciones. Por un lado, encauzan sus esfuerzos para lograr que los futuros maestros adquieran las competencias, las habilidades, las destrezas y los conocimientos que se requieren para el ejercicio de la profesión, reivindican la importancia de saber hacer con base en la apropiación de teorías, métodos y técnicas. Recurren a la experiencia, a su capacidad de gestión, organización y orientación para desempeñar lo mejor posible su función de acompañantes. Esto los coloca en una posición distinta con respecto a la práctica, la teoría, reflexión y sistematización de experiencias. Los conmina a revitalizar sus propios conocimientos, saberes y creencias.

La tarea, como suelen decir ellos, no es fácil, requiere “procurarse para sí mismo lo que se quiere procurar en los demás”, en tanto que “nadie enseña lo que no sabe”. Formar para la docencia implica asumir el reto donde la contradicción, la incertidumbre, las interacciones, los saberes, la

certeza que da la experiencia acumulada tendrán que ser puestas a debate, si es que se aspira formar a un maestro nuevo y diferente.

Notas

¹ Las evidencias empíricas a las que aquí hacemos referencia han sido recuperadas en el desarrollo del proyecto “Identidad, cultura y valores en la formación inicial de los maestros: un acercamiento a las prácticas y proceso de formación en la escuela normal a partir de la reforma”, que realiza el autor en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación, División Académica de Ecatepec.

² Cuestión que no sólo se refiere a los resultados de los exámenes PISA, sino también a las recomendaciones y críticas que se hacen en relación con la educación tradicional “bancaria” y esta diferencia que Juan Delval ha planteado en su libro *Aprender en la vida y en la escuela*.

³ Para identificar los extractos del trabajo de campo hemos utilizado la siguiente nomencla-

tura: En para señalar que se trata de entrevista, Mo Ma si se trata de maestro o maestra de la escuela normal, Es para estudiante, Tu para los tutores profesores de educación básica, Ob para las observaciones, 01, 02, 03... para identificar el mes de la entrevista y 05, 06 para determinar el año en que se realizaron.

⁴ Estos cursos, seminarios, talleres y un reciente diplomado que llevó por título “Reflexión, análisis e interpretación de la práctica docente: estrategias de acompañamiento en 7º y 8º semestre”, se han desarrollado en el marco del proyecto de investigación citado con anterioridad y han sido conducidos por un servidor en algunas de las escuelas normales de la región nor-oriental del Estado de México.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (2006). “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua” en *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carr, W. y S. Kemmis (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*, España: Laertes.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*, Cuadernos de discusión núm. 16, México: SEP.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid: Morata.
- Faingold, N. (2005). “Del practicante al experto: cómo construir las habilidades profesionales” en *Formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: FCE.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de libertad*, México: Siglo XXI.
- Hernández, A. (2004). *La conformación de la identidad del estudiante normalista a través de las prácticas intensivas*, tesis de maestría, México: ISCEEM.
- Honoré, B. (1990). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid: Narcea.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, España: GRAO.
- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona: Paidós.
- Mercado, E. (2004a). “Los saberes de los maestros y la sistematización de experiencias”, *Revista Magisterio* (México), núm. 16, marzo-abril.

- Mercado, E. (2004b). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, tesis de doctorado, México: Universidad Autónoma del estado de Morelos.
- Porlan, R. y A. Rivero (1998). *El conocimiento de los profesores*, serie Fundamentos núm. 9, Sevilla: Díada.
- Reyes, R. (1993). “La formación inicial del profesor de educación básica”, *Cero en Conducta* (México), año 8, núms. 33-34, mayo.
- Sánchez Vázquez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*, México: Grijalbo.
- SEP (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1999). *Plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, R. M. (1997). “La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros”, en *Profesionalización docente*, Cuaderno de trabajo núm. 8, Cumbre Internacional de Educación, México: CEA-UNESCO.
- Yurén, T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico*, México: UPN.

Artículo recibido: 5 de octubre de 2006

Dictaminado: 22 de febrero de 2007

Segunda versión: 1 de marzo de 2007

Aceptado: 6 de marzo de 2007