



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur  
**Departamento de Investigaciones Educativas**

**Procesos formativos en las prácticas preservicio de  
estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con la Especialidad en  
Investigaciones Educativas

**Presenta**

**Nancy Areli Hilario Coronel**  
Licenciada en Ciencias de la Educación

Directora de tesis

**Ruth Mercado Maldonado**  
Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas

**Febrero, 2011**

Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACT).

A las docentes de la escuela normal  
y primaria, a los estudiantes normalistas,  
gracias por permitirme ser partícipe de esos  
momentos de su cotidianidad.

## **Agradecimientos**

Al recordar el interés por iniciarme en el aprendizaje de la investigación educativa viene a mi memoria el trabajo comprometido de mujeres y hombres que la desarrollan, pero sobre todo las inquietudes que han promovido acercarme a la profesión docente desde otra perspectiva. La tesis que presento ha sido fruto de esas motivaciones y de un arduo trabajo, para su conclusión ha resultado imprescindible el apoyo de muchas personas, que de cerca y a la distancia me han alentado.

Agradezco a los profesores del Departamento de Investigaciones Educativas que durante el trayecto en la maestría pudieron compartirnos sus saberes sobre las tareas de la investigación, particularmente valoro las diferentes miradas que nos brindaron sobre las realidades existentes en el amplio escenario educativo.

Especialmente agradezco a la Dra. Ruth Mercado por orientarme y compartir su experiencia profesional sobre la investigación y el trabajo docente. Gracias por la asesoría comprometida y atenta que realizó durante todos los momentos de la construcción de la tesis, mediante su lectura detallada y dirección ha hecho posible su conclusión.

Agradezco a la Dra. María de Ibarrola la lectura y recomendaciones que hizo al trabajo en diferentes momentos y a la Mtra. Mónica García gracias también por su lectura y pertinentes sugerencias.

También agradezco al personal del DIE, quienes con su trabajo y amabilidad hicieron más grato mi trayecto por la maestría. A Rosy por su ayuda y orientación en los trámites, a Marcia por alimentar mi cuerpo y espíritu; a Esther por su apoyo en coordinar el trabajo del seminario; a Laura González y Male por las llamadas; a Rodolfo y demás responsables de la biblioteca, a don Chuy y Juanito del centro de fotocopiado; a don Agus por alentarme y hacer recordar mis raíces.

Mi corazón y profundo agradecimiento para Alicia y Félix, padres amorosos, atentos y comprensivos, mi admiración a su labor docente. Por apoyarme siempre, por impulsar mi vuelo, por entender mi búsqueda más allá de los linderos locales, por estar siempre presentes a pesar de la distancia, gracias. A mis hermanos Temo y Nefta que también me dieron aliento para continuar, a mis abuelas y tías, todas ellas ejemplos de perseverancia, también gracias.

A mis queridísimas amigas y colegas: Nora, María y Chiu San compañeras de camino y de hogar; a Jocelin, Yadira, Daniela, Paloma, Hilda, Rocío, Norma, Rosario, Areli y Mónica por su invaluable amistad y compañía, gracias. Esas comidas, cenas

(colombianas) y pláticas quedarán siempre en mi memoria. A Olga, Irán y Jessi también gracias por su amistad y aliento en este trayecto. A todos mis compañeros de la maestría y a aquellos que me arroparon en esta ciudad un tanto desconocida para mí, gracias.

A Fátima, Zaira, Azalea, Esperanza, Monse y Sergio amigos entrañables que me hicieron sentir su apoyo a pesar de la distancia, gracias.

A Kukoch donde quiera que esté...

## Resumen

En este estudio se analiza etnográficamente la participación de estudiantes y asesoras de una escuela normal, así como de tutoras de primaria durante las prácticas que realizan los primeros en los dos últimos semestres de la carrera (7° y 8°). El trabajo se realizó en una escuela normal en la Licenciatura en Educación Primaria, al igual que en dos escuelas primarias donde practicaron los estudiantes. Las asesoras, los estudiantes y las tutoras -principales involucrados en las prácticas- son considerados en el trabajo como “la triada de la formación docente inicial”.

En el estudio se denomina a las prácticas escolares como “preservicio”, que consiste en una experiencia diseñada para el aprendizaje de los futuros maestros respecto de la práctica docente profesional, en la que ellos aprenden haciendo.

En ese contexto, el trabajo muestra cómo los estudiantes consideran verse involucrados en procesos formativos para la docencia al participar como aprendices con las profesoras de primaria, responsables de los grupos donde ellos practican.

En la tesis también se analiza el proceso de intensificación del trabajo de las asesoras de la normal, quienes guían a los estudiantes durante las prácticas. Esta labor demanda casi todo su tiempo laboral y su dedicación como docentes; sin embargo -y en detrimento de su atención a los estudiantes-, deben cumplir además otras actividades consideradas en la normal de la misma o mayor importancia que la asesoría. De igual manera, se identifican las formas en que las asesoras intervienen durante las prácticas de los estudiantes en las primarias; y cómo interactúan con las tutoras, de forma que los tres grupos establecen una comunidad de práctica.

El análisis también muestra las diversas perspectivas y posibilidades de las tutoras de primaria para orientar a los estudiantes asignados a sus grupos, lo cual se relaciona con su propia formación y experiencia docente. A ese respecto, destaca como factor importante el que hayan, o no, tenido antes a un estudiante de magisterio bajo su tutoría.

El estudio analiza, asimismo, los procesos de negociación de significado que tienen lugar durante las prácticas entre los involucrados en la tríada del preservicio. Estos procesos responden a las diferentes perspectivas de sus participantes acerca de cómo deben ser las prácticas y cómo debe ser la enseñanza. Los distintos significados que los involucrados en el preservicio ponen en juego se relacionan con las diferencias existentes entre las culturas escolares propias de las normales y de las primarias.

## **Abstract**

This paper presents an ethnographic analysis concerning the participation of students and advisors from a Normal school, along with that of primary school tutors, in the practices carried out during the last two semesters (7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup>). Research was conducted at a Normal School, which offers the degree in Primary Education; and also at two primary schools, where the students practiced. The advisors, students and tutor - the main groups involved in the practices- are considered in this work as the “triad of initial teacher’s learning”.

School practices are herein named “preservice”, which consists of an experience designed for the future teachers’ learning in terms of professional teaching practice -one in which they learn by doing.

In this context, the paper shows how students consider being involved in learning processes for teaching when they participate as apprentices of primary school professors, who are responsible for the groups in which they practice.

Also analyzed herein is the work intensification process of the Normal advisors, who guide the students during their practices. This labor demands most of their time at work, as well as their dedication as teachers. Nevertheless -and to the detriment of their attention towards the students-, they also must meet other activities, considered within the Normal to be as important -or even more so- than advising. Furthermore, the ways in which advisors partake in the students’ practices at primary schools are identified; and also how they interact with the tutors in such a way that all three groups establish a community of practice.

The analysis also shows the different perspectives and possibilities that primary school tutors have in order to guide students assigned to their groups, which in turn relates to their own learning and experience as teachers. In this sense, that they previously have or have not had a student of teaching under their tutorship is highlighted as an important factor.

This study also analyzes the processes of negotiation of meaning that take place during the practices, between those involved in the preservice triad. These processes are a response to the different perspectives of their participants about how the practices, and teaching itself, must be. The different meanings that those involved in the preservice bring into play are related to the differences between the school cultures of Normal and primary schools.

## ÍNDICE

	Pág.
<b>Introducción</b> .....	9
Herramientas conceptuales.....	16
Perspectiva metodológica y trabajo de campo .....	27
- El desarrollo del trabajo de campo en la investigación.....	28
- Momentos y espacios de la investigación.....	31
- El archivo etnográfico.....	33
- Las escuelas y los sujetos del estudio.....	35
- La organización del análisis.....	44
<b>Capítulo I. Antecedentes de la reforma curricular a la Licenciatura en Educación Primaria para la formación docente inicial en México: Plan 1997</b> .....	46
<b>1. Los antecedentes del Plan de estudios de 1997 para la formación docente inicial</b> ...	46
1.1. Antecedentes del proyecto modernizador y descentralizador de la educación en México.....	48
- Experiencias de formación docente inicial en otros países.....	52
1.2. Cambios en la formación docente inicial en México a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica.....	56
- La reforma en los planes y programas de estudios de educación básica.....	59
- La consideración de la cuestión docente en el ANMEB.....	61
1.3. Reforma a la educación normal, cambio de la perspectiva formativa.....	63
- El Programa de Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.....	66
<b>2. La normatividad vigente sobre las prácticas de preservicio desde el Plan de estudios de 1997</b> .....	73
- La valoración de las prácticas escolares en la formación docente inicial desde el Plan de Estudios 1997.....	74
2.1. El área de “Acercamiento a la práctica escolar” desde el Plan 1997.....	76
2.2. El área de “Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” para el 7º y 8º semestres en el Plan de Estudios .....	79
- El “Trabajo Docente” y su desarrollo en las escuelas primarias.....	79
- El “Seminario de Análisis del Trabajo Docente” en la escuela normal.....	82
- El documento recepcional.....	83
2.3. Los participantes en las prácticas y sus responsabilidades.....	84
2.4. Referentes para organizar el trabajo académico de los estudiantes en el 7º y 8º semestres.....	85
2.5. Pautas para la evaluación de los estudiantes en los semestres 7º y 8º.....	90
<b>Capítulo II. El trabajo cotidiano de las asesoras con los estudiantes durante el preservicio y rasgos del proceso de intensificación</b> .....	92
<b>1. El trabajo cotidiano de las asesoras con los estudiantes durante el preservicio</b> .....	94
1.1. La asignación como asesoras a las docentes de la normal; su situación laboral.....	94
1.2. Tareas de las asesoras con los estudiantes durante los semestres 7º y 8º..	96
- La distribución de los estudiantes para el trabajo en los semestres 7º y 8º.....	97
- La designación de las escuelas de prácticas a los estudiantes.....	101
1.3. La organización y el seguimiento de las asesoras al trabajo de los estudiantes durante sus prácticas de preservicio.....	102



- El caso de Mirna: docente horas clase.....	104
- El caso de Rocío: docente de tiempo completo.....	107
1.4. Rasgos del proceso de intensificación del trabajo docente de las asesoras en la escuela normal del estudio.....	110
2. <i>El documento recepcional como prioridad del trabajo de las asesoras con los estudiantes</i> .....	117
2.1. La dimensión grupal e individual de la asesoría a los estudiantes en la elaboración del documento recepcional, el trabajo de Mirna.....	118
- Primer momento: la asesoría colectiva.....	120
- Segundo momento: la asesoría individual.....	123
2.2. El “Foro de Avances”.....	128
- Los antecedentes.....	129
- El “Foro de Avances” con los estudiantes del estudio.....	132
- Reflexión de una docente “especialista” y la asesora sobre la presentación de una de las estudiantes.....	135
<b>Capítulo III. Procesos constitutivos de la comunidad de práctica del preservicio: entre la escuela normal y primaria</b> .....	139
1. <i>La construcción de la comunidad de práctica del preservicio</i> .....	140
1.1. La comunidad de práctica del preservicio: espacio de encuentro entre dos culturas escolares.....	141
1.2. Las perspectiva de las asesoras, tutoras y estudiantes sobre el preservicio.....	147
2. <i>La participación periférica legítima y la negociación de significados en la comunidad de práctica del preservicio</i> .....	159
2.1. El acceso de los estudiantes a la participación periférica de la enseñanza.....	161
- El carácter formativo de la participación periférica de los estudiantes en las actividades de enseñanza.....	166
2.2. Negociación de significados en la orientación de asesoras y tutoras a la participación periférica de los estudiantes en la enseñanza.....	171
- La organización del trabajo o “el control del grupo”.....	172
- El seguimiento y la diversificación de las actividades de enseñanza con los niños...	177
- El trabajo en el aula: mayor o menor interacción entre los niños.....	180
- El acceso de una estudiante a la práctica de la enseñanza en un grupo y la participación de su tutora.....	184
- El uso de los recursos didácticos en la enseñanza y la disyuntiva de su origen: entre lo virtual y lo concreto.....	187
<b>3. Conclusiones</b> .....	191
<b>Bibliografía</b> .....	205
<b>Anexos</b> .....	I
Anexo 1. Mapa curricular, licenciatura en educación primaria (SEP, 1997).....	
Anexo 2. Cubículo de las asesoras.....	li
Anexo 3. Propuesta de calendario de actividades para el 7° y 8° semestres.....	lii
Anexo 4. Ejemplo de concentrados analíticos de los registros.....	lv
Anexo 5. Documentos normativos.....	vi
Anexo 6. Formato de evaluación de las asesoras.....	viii

## Introducción

En esta tesis describo y analizo, desde una perspectiva etnográfica, la participación de estudiantes y asesoras de una escuela normal con tutoras de primaria en el desarrollo de las prácticas escolares de preservicio -actividad que realizan los primeros durante su formación docente inicial-. Estos tres sujetos han sido denominados, por algunos autores como “la triada de la formación docente inicial”.<sup>1</sup> Desarrollé el trabajo en una escuela normal y dos primarias del centro de la república, con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

En el estudio denomino “preservicio” (Estrada, 2009) a las prácticas escolares de los estudiantes de normal. El mismo consiste en una experiencia pensada para el aprendizaje de una práctica, en la cual los estudiantes aprenden haciendo. Este “hacer” es limitado en relación al trabajo real (Schön, 1992). Para la formación docente inicial en las normales mexicanas existe una línea curricular de acercamiento a la práctica real de enseñanza, que recorre horizontalmente todo el currículum, del 1° al 8° y último semestre de la carrera (Ver anexo 1). No obstante, el preservicio propiamente dicho tiene lugar durante los semestres 7° y 8°, en los espacios denominados “Trabajo Docente” I y II -de forma respectiva-. Durante el preservicio, la asistencia de los estudiantes a las escuelas primarias es por períodos más largos que en los semestres anteriores. De hecho, los semestres 7° y 8° son dedicados de manera alternada a las prácticas y a su análisis en la escuela normal, dentro del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.

El estudio que presento se sitúa en el marco de un área de investigación relativamente reciente sobre los procesos cotidianos que se construyen en la experiencia del preservicio durante la formación docente inicial en México -entendida ésta a su vez como un momento del *continuum* de la formación (Avalos, 2007; Mercado, 2010)-. Específicamente, muestro algunos de los procesos cotidianos en que la experiencia del preservicio se objetiva mediante la participación de los estudiantes, asesoras y tutoras. Asimismo, indago los sentidos que cada uno de los participantes de la triada asigna a su experiencia relativa a la enseñanza como eje del preservicio.

La formación en la práctica, organizada en el currículum de la educación normal para los futuros docentes ha tenido diferentes tratamientos a lo largo de la historia. Las

---

<sup>1</sup> En el preservicio de los estudiantes participan otros actores -los alumnos, directivos y padres de familia de educación primaria, así como otros docentes de la normal- sin embargo aquí interesa reflexionar sobre la participación de la triada.

prácticas del preservicio que aquí se analizan corresponden al actual plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, que inició su operación en la última reforma a la educación normal en 1997. Dichas prácticas, contenidas en el Plan de estudios de 1997 (P97), fueron también integradas después a los planes de estudio de las restantes licenciaturas de formación docente inicial en México.

Durante las últimas décadas, en los diversos programas de formación docente inicial alrededor del mundo se ha incluido de manera importante el aspecto de la formación en la práctica. Este elemento se sitúa en diferentes debates, y se constituye como prioritario en la formación de los docentes (Aguerrondo, 2003; Diker y Terigi, 1997). Por ejemplo, y en el caso de México, los planes y programas de estudio de las escuelas normales para la formación de los docentes de educación básica han experimentado 14 cambios, marcados por diferentes tensiones sobre las perspectivas formativas que les subyacían (Ibarrola, 1998).

El hecho de que los estudiantes de docencia tengan mayor vinculación con sus futuros contextos de ejercicio profesional se fundamenta en la idea expuesta por diversos autores con relación a que el conocimiento sobre el trabajo docente, al igual que el de otras profesiones, se construye en la práctica misma. Los aportes de Schön (1992) sobre la construcción del conocimiento en la acción de los profesionales; el trabajo de Lave y Wenger (1991), que describe el aprendizaje de oficios a través de la noción de “participación periférica legítima”; y las ideas del “aprendizaje situado” elaboradas por Rogoff (1993), sostienen dicha perspectiva. En nuestro contexto, algunas investigaciones como las de Rockwell y Mercado (1999), Luna (1997), Galván (1998), Mercado (1994, 2000, 2002, 2010), Espinosa (2007) y Estrada (2009), han mostrado cómo una parte importante del conocimiento de los docentes para la enseñanza se construye en el contexto de la práctica.

En otras latitudes se han documentado experiencias “exitosas” de formación docente inicial, que enfatizan -con sus respectivos matices- la incorporación de la experiencia práctica. Un ejemplo es el caso de la Universidad Profesional STOAS de Holanda para la formación de docentes de educación secundaria, donde se propicia que los estudiantes participen de forma gradual en las actividades de práctica docente (Robalino, y Körner, 2006)

En el caso de dicha Universidad, a lo largo de los cuatro años que dura el programa, los estudiantes se involucran de forma gradual en las prácticas. Durante el primer año tienen un período de cuatro semanas de prácticas; en el segundo, son

ocho; el tercero comprende seis meses, y en el cuarto son tres días a la semana. Por otro lado, todos los viernes durante los cuatro años los estudiantes enfocan las actividades a la práctica de situaciones en un contexto real (Robalino, y Körner, 2006: 36).

Otro ejemplo es el Curso de Formación Superior de Profesores inscrito en un proyecto denominado “Veredas” en Brasil. Consiste en que los estudiantes realicen sus prácticas en cada uno de los siete módulos en que está organizado el currículum. Trabajan en esto 10 horas semanales, en 15 de las 16 semanas que dura cada uno de los módulos.<sup>2</sup>

En el reporte de Robalino y Körner (2006) sobre los “Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente” en el mundo, los autores concluyen que en ellos existe “una nueva visión en la relación teoría y práctica y asignan una importancia fundamental a este último, elemento destacado en todos los programas” (2006: 34). También explican que tales modelos comparten ciertas características sobre la conceptualización de la práctica en sus programas de formación: “la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la distribución temporal de las prácticas profesionales, su desarrollo en contextos variados, la apuesta por unas prácticas de calidad y su creciente peso dentro del currículum” (Robalino, y Körner, 2006: 34).<sup>3</sup> Es decir, se contempla a la dimensión práctica como formativa, pero sin dejar de considerar otros elementos que la sustentan.

Es perceptible que los programas de formación docente inicial alrededor del mundo que propician el vínculo con el área de la práctica profesional son diversos, y que cada uno acentúa elementos propios. Estrada (2009) ofrece un panorama de cómo están diseñados otros programas formativos, así como los énfasis en ellos. Aquí retomo algunos ejemplos.

En el programa “*Model Master Teacher*”, desarrollado en Estados Unidos, se conciben las prácticas como un proceso de iniciación en el que el profesor experto enseña al estudiante “su estilo docente”, que el estudiante tiene que asimilar por medio de la observación, la imitación y la práctica dirigida (Estrada, 2009).<sup>4</sup> En Australia existe

---

<sup>2</sup> Aunque en ambos ejemplos falta una estimación de las horas reales que los estudiantes dedican a sus prácticas, así como del tiempo que dedican a otros aspectos de su formación, estos proporcionan un panorama del incremento de su participación en contextos reales de la práctica profesional.

<sup>3</sup> Este informe da cuenta también de otros elementos importantes en esas experiencias formativas de éxito, como “el desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos”, el papel clave de la investigación, una formación transdisciplinar, combinación de formación integral con especializada, convertir a las instituciones formadoras como experiencias reales de aprendizaje y la apertura al uso de los recursos tecnológicos.

<sup>4</sup> Es importante precisar que en Estados Unidos no existe un currículum nacional de formación docente inicial, sino que cada universidad construye los propios.

un programa llamado “El Preservicio como Comunidades de Práctica”. Tiene como propósito la creación de un esquema de la comunidad destinado a propiciar el uso efectivo de estrategias y prácticas para la formación de un profesional reflexivo (Sim, 2005 en Estrada, 2009). En el caso de los Estados Unidos, Liston y Zeichner (1993) han señalado que los programas de formación de profesores suelen tener el objetivo de integrar a los futuros docentes en la lógica del orden social, o bien propiciar una postura crítica en ellos.

Las investigaciones que se han hecho con relación al preservicio en el ámbito internacional han documentado desde diversas perspectivas el hecho de que no existe un conocimiento sólido sobre las prácticas, pues según esos resultados hay una variación en el proceso de observación que los estudiantes de docencia realizan (Zeicher, 1993; Griffith, 1995 en Estrada, 2009).

Estrada (2009) describe que Taitel (1997) y Cochran-Smith (1991) proporcionan información sobre el desarrollo de los Programas de Desarrollo Profesional (PDSs) en Estados Unidos. En ellos se enfatiza la formación de los “maestros colaboradores”, docentes de las escuelas de prácticas que orientan a los estudiantes; y los resultados de sus investigaciones refieren el éxito de tal iniciativa. Un elemento que se destacó es que dichos “maestros colaboradores” requieren de mayor dedicación y distribución del tiempo para desempeñarse como tales. También se puso de relieve el papel importante de otros actores en el proceso de formación de los futuros docentes.

Zabalza (1989, citado en Marcelo, 1999) describe, en el contexto de formación inicial en España, que la experiencia de las prácticas es una simulación de una práctica profesional; por otro lado, Marcelo (1999) plantea que existe un desencuentro e ignorancia recíproca entre las instituciones de formación docente y las de prácticas. El mismo Marcelo identifica como una limitación para las prácticas de los estudiantes de docencia la familiaridad que asumen tener con la enseñanza. Esto es, presumen que al haber sido estudiantes de la docencia conocen lo que ésta implica.

En otro sentido, Estrada reporta que Clandinin & Connelly (1996) perciben que el proceso de formación inicial de los futuros docentes implica “el aprendizaje en la experiencia”, más que una imitación y aplicación de destrezas. Dichos autores proponen que desde las escuelas de formación se les fomente una visión crítica a los estudiantes al momento de efectuar sus prácticas (Estrada, 2009).

En el caso de México se ha explorado poco el preservicio que realizan los estudiantes normalistas. Espinosa (2005), en una síntesis de diferentes trabajos

realizados sobre los procesos de vinculación de los normalistas con el ejercicio profesional, ofrece datos al respecto. Algunas investigaciones describen las “prácticas pedagógicas” que los estudiantes realizaban con el anterior plan de estudios (P84). Otras, en menor número, proporcionan información sobre las prácticas del actual P97.

Las investigaciones de las prácticas realizadas bajo el anterior plan de estudios destacan la presencia de ciertas limitaciones que iban en detrimento de su carácter formativo. Esto se debe a la preponderancia que se otorgaba por parte de los formadores a los aspectos formales, como la planeación (Espinosa, 2005: 409). En ese contexto, Reyes (1993) planteaba que las actividades de las prácticas de los estudiantes estaban más orientadas al cumplimiento de disposiciones administrativas que al interés en la formación de los normalistas, “especialmente la preparación de la práctica aparece como una situación de trámite en la que lo importante son los aspectos formales que se condensan en las guías y en el material didáctico” (Reyes, 1993 en Espinosa, 2005: 409).

E. Mercado (2001), por su parte, refiere que el cumplimiento de los formalismos por parte de los estudiantes de docencia constituye un ritual de iniciación, ya que supone que los normalistas asumen una serie de prácticas, actitudes, comportamientos y lenguaje que debe tener un maestro (citado en Espinosa, 2005). Otros trabajos identificaron las limitaciones en el P84 que impedían a las prácticas constituirse como un espacio formativo, debido a la manera en que dichas experiencias se relacionaban con los contenidos teóricos abordados en los cursos de la normal (Espinosa, 2005: 410). Reyes (1993) apunta que, en el caso del P84, “los profesores normalistas reivindicaban las prácticas pedagógicas como parte fundamental en la formación docente de los estudiantes y se menosprecia su formación teórica” (en Espinosa 2005: 411) -proceso identificable dentro de los debates que han planteado una separación entre formación teórica y práctica-.

De igual forma, se presentan los estudios que se enfocaron en el actual P97. El trabajo de Zamora (2000), por ejemplo, contrastó los supuestos del P97 con lo que acontece en el desarrollo de las prácticas. El investigador encontró que en ellas los normalistas muestran un desempeño distante de los rasgos establecidos en el perfil de egreso (citado en Espinosa, 2005: 413).

También hay trabajos que han aportado algunos datos sobre la relación entre los estudiantes, sus tutores y asesores. En los mismos se considera que existe una relación de subordinación por parte de los estudiantes ante los otros dos grupos,

porque estiman que “están sujetos a las exigencias tanto de los profesores de la normal, como de los profesores de sus grupos de prácticas” (Espinosa, 2005, 414).

Por otra parte, el estudio de Mercado (2000) sobre la implantación del P97 en el primer semestre señala que en ocasiones no existió claridad entre los profesores de la normal en torno a cómo guiar las prácticas de los estudiantes durante los primeros semestres. También describe ciertas dificultades que se presentaron para los profesores de la normal y los estudiantes en la realización de las prácticas durante el mismo periodo. Los docentes de educación primaria, por ejemplo, demostraban resistencia a la presencia de los normalistas en sus aulas. Cuestión que -señala la autora- podría deberse al antecedente de las prácticas con el P84, que se hacían desde un enfoque evaluativo del trabajo de los maestros de primaria. En una línea similar, el trabajo de Czarny (2003) aporta información en relación con ciertas dificultades que los docentes normalistas enfrentaban para realizar las actividades de análisis que plantea el P97 sobre la práctica de los estudiantes en los primeros semestres.

Recientemente, otras investigaciones han contribuido con conocimiento sobre el preservicio. Sandoval (2007) exploró los procesos con que los estudiantes de docencia construyen “los núcleos centrales del ser maestro”; es decir, atiende aspectos identitarios de la docencia. E. Mercado (2007) ha mostrado las dificultades que enfrentan los asesores de la normal para sistematizar el trabajo de los estudiantes en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Estrada y Mercado (2008) proporcionan información relativa al proceso de negociación de significados (Wenger, 2001) y micropolítica (Ball, 1987) en torno a la implementación, por primera vez, del preservicio en el 7° y 8° semestres.

Por otra parte, Galván (2009) ha analizado el proceso de apropiación de la cultura escolar en que se vieron involucrados los alumnos en una de las primeras generaciones de estudiantes durante su preservicio en los semestres 7° y 8° (Galván, 2009). El trabajo de Villegas (2009) da cuenta del proceso de las prácticas de los estudiantes durante el curso de Observación y Práctica Docente III en el 5° semestre, y plantea que ellos experimentan un proceso de aprendizaje de la enseñanza mediante un diálogo con sus asesores, sus tutores, y los niños.

Finalmente, Estrada (2009) analiza desde una perspectiva etnográfica el proceso a través del cual algunos estudiantes de 7° y 8° semestre reflexionaron sobre su preservicio en las primarias, mediante la confrontación que ellos mismos hicieron de

sus ideas iniciales sobre la docencia con las experiencias posteriores a sus prácticas. Esta tesis se inscribe en una línea de trabajo similar.

El estudio que presento se aboca a indagar y documentar parte de los procesos formativos que involucran a los estudiantes normalistas, asesoras y tutoras en la dimensión cotidiana de las prácticas del preservicio en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria.

La generación de conocimiento sobre los diferentes procesos involucrados en el preservicio es relevante en el contexto sobre las reformas que se proyectan para la preparación de los futuros docentes de educación básica en el país. Al respecto han sido importantes los hallazgos recientes de la investigación en este marco poco estudiado (Estrada y Mercado, 2008; Estrada, 2009). Tales trabajos posibilitan una mayor reflexión respecto a las prácticas del preservicio, y a su incidencia en la formación inicial de docentes -línea a la cual esta investigación pretende aportar-.

La relevancia de indagar en el mundo de la docencia es innegable, como es indiscutible la pertinencia de la construcción de conocimiento respecto a los procesos de formación en los que se ven involucrados quienes la ejercen. Desde la política educativa y las diferentes reformas se ha señalado que los docentes son “actores determinantes para el logro de los objetivos educativos”. A pesar de ello, el conocimiento sobre el profesorado de educación primaria del país resulta escaso (Ibarrola, 2002: 4). Tal situación se hace evidente en diferentes escalas del sistema educativo, aunque desde la dimensión cotidiana exista poca investigación al respecto. Esto impacta de forma negativa algunos escenarios de la formación docente, pues limita la reflexión sobre lo que ahí acontece (Rockwell y Mercado, 1999). Este trabajo pretende aportar en la escala del conocimiento de lo cotidiano. A fin de conseguirlo, he utilizado los referentes teóricos que expongo a continuación.



### **Herramientas conceptuales**

Para entender la experiencia del preservicio de los estudiantes me han sido de utilidad varios conceptos que se inscriben en una visión sociocultural de los procesos educativos. Una mirada particular del quehacer de los sujetos en el preservicio ha sido posible a través de la noción de vida cotidiana acuñada por Heller; es decir, desde “un momento del movimiento social” (1977: 21). La intención de mirar lo cotidiano contribuye a “reconstruir los procesos y las relaciones que se dan a esta escala en esos ámbitos particulares y variables que son las escuelas. Una determinada conceptualización de la vida cotidiana y de su historicidad permite mirar a la escuela con cierta previsión de la existencia de ese vínculo” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 72).

Entender lo que sucede en la escuela implica mirar los diferentes procesos que la constituyen, y para ello es preciso tener en cuenta que “cada escuela es producto de una permanente construcción social”; que, a la vez, en ella “interactúan diversos procesos sociales”, y “su interacción produce determinada vida escolar” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 72). En el mismo sentido, Rockwell y Mercado plantean que “los procesos que ocurren en la escuela, y que son los ejes de su constitución integran tanto prácticas que corresponden a la “norma” como otras, que no corresponden” (Rockwell y Mercado, 1999: 120). Por tanto, atender a una dimensión cotidiana de los procesos permite conocer si existe la presencia de diferentes rasgos, normativos o no, así como el grado de su receptividad por los sujetos, pues “sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 72).

Por otra parte, en esta investigación es nodal la idea con que entiendo a los sujetos participantes de los procesos creados en el preservicio; ya que, si bien son estudiantes y docentes, una mirada amplia que supere ese “rol” o “cerco pedagógico” nos permite entender los significados que otorgan a sus prácticas. En ese sentido, retomo la categoría “sujeto entero”; es decir, pienso también al sujeto -en este caso: estudiantes, docentes asesoras y tutoras- como “persona[s] conformada[s] a través de diversas relaciones sociales y comprometida[s] con diversos y no siempre coherentes referentes normativos” (Ezpeleta: 1992: 29).

Para analizar los procesos que construyen estudiantes, asesoras y tutoras por medio de su participación en el preservicio, observo desde una perspectiva sociocultural fundamentada principalmente en aportaciones de autores interesados en

la relación activa del sujeto con el mundo social. Muchos de ellos se basan, a su vez en los desarrollos teóricos de Vygotsky al respecto.

Una de las nociones teóricas centrales en mi estudio es la de comunidad de práctica (Wenger, 2001), utilizada para analizar y comprender el proceso por el cual participan los estudiantes, asesoras y tutoras durante las prácticas del preservicio. Se entiende por comunidad de práctica a “la serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica, tangenciales y superpuestas” (Lave y Wenger, 1991: 74). Planteo entonces que la participación de los sujetos de la triada en el preservicio, por medio de las relaciones entre ellos y la actividad central -que en su caso es la enseñanza-, da lugar a la comunidad de práctica del preservicio.

Siguiendo a Wenger (2001), una comunidad de práctica está constituida por tres dimensiones: a) un compromiso mutuo, b) una empresa conjunta y c) un repertorio compartido (2001). Estos elementos delimitan la noción, y permiten comprender las prácticas sociales en que los sujetos participan. Para el caso que nos ocupa, se trata de los estudiantes, asesoras y tutoras, en una participación que implica un compromiso frente a una meta común: la práctica de los estudiantes referida a la enseñanza. La participación de estos sujetos en la actividad se desarrolla mediante un “repertorio compartido” -que alude a diversas formas de intervenir, palabras, signos, rutinas, etc-.

Comprender la participación de la triada del preservicio como una comunidad de práctica implica tener en cuenta la condición de “compromiso mutuo” en que sus integrantes se involucran -aunque éste sea relativo respecto a la actividad de la enseñanza-. En ese sentido, Wenger explica que:

La práctica no existe en abstracto, existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente [...] la práctica reside en una comunidad de personas y en relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen (Wenger, 2001: 100).

Es decir, la materialidad de la práctica adquiere sentido en función de la participación de los sujetos en la actividad a la que le otorgan un significado, lo cual representa un “compromiso mutuo”. Agrega Wenger que “la comunidad de práctica se forma porque las personas mantienen unas relaciones de participación mutua muy densas que se organizan en torno a lo que han venido a hacer allí” (Wenger, 2001: 101). Dichas relaciones no necesariamente son colaborativas, pues -refiere el mismo autor- pueden

ser políticas, y “los desacuerdos, retos y competencia pueden ser formas de participación” (Wenger, 2001: 104).

Asumir que un compromiso mutuo en la comunidad de práctica no implica sólo colaboración explícita resulta valioso para analizar la comunidad de práctica del preservicio. Por ejemplo, la participación de las tutoras de primaria es variable en la comunidad de práctica, pues en ocasiones se les dificulta colaborar con las prácticas de enseñanza de los estudiantes. Al respecto, Wenger plantea que las comunidades de práctica tienen lugar en “contextos más amplios -históricos, sociales, culturales, institucionales-, con recursos y limitantes concretos” (Wenger, 2001: 106). Este fenómeno sitúa de alguna forma la participación de los sujetos en torno a “los recursos y limitaciones de la situación”; aunque no solamente éstos la determinan, pues aquéllos configuran su intervención al dirigirse a la meta como parte de la respuesta de los sujetos a sus condiciones (Wenger, 2001: 106).

En este orden de ideas, una comunidad de práctica implica estar involucrado en “una empresa conjunta”, y por tanto, la búsqueda de una meta compartida. Esto sucede, dice Wenger, mediante “un proceso colectivo de negociación que refleja la complejidad del compromiso mutuo con relación a una meta, la cual definen los participantes en el proceso mismo de emprenderlas” (2001:105). Entonces, la comunidad de práctica del preservicio define su “meta” en función del proceso de negociación que tiene lugar entre los participantes.

Participar en una comunidad de práctica alude “al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que participan en este proceso. Sugiere por igual acción y conexión” (Wenger, 2001: 80). Desde esa perspectiva, puede decirse que en mi estudio la participación de los sujetos en el preservicio alude a:

[...] la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y de la intervención activa en empresas sociales [...] es personal y social. Es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En él interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales (Wenger, 2001: 80).

De esta forma, la participación de estudiantes, asesoras y tutoras en la comunidad de práctica del preservicio que analizo supone todo tipo de relaciones. Conforman sus experiencias personales, pero también da vida a la comunidad de práctica del preservicio. Dicha participación de los sujetos implica negociación, ya que en una comunidad de práctica ellos -además de tener una meta común- construyen un

“repertorio compartido” (tercer elemento constitutivo de una comunidad de práctica). Como explica dicho autor: “con el tiempo, la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa, crea recursos para negociar significado” (Wenger, 2001: 110). Dentro de lo que se pueden considerar como elementos de ese repertorio están las “rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica” (Wenger, 2001: 110).

A partir de la propuesta de considerar el “repertorio” de una comunidad de práctica, Wenger explica que tiene un origen: la negociación de los participantes. Por tanto, es factible que ese repertorio sea configurado en función de dicho proceso. En el presente trabajo entiendo entonces que la comunidad de práctica en que participan estudiantes, asesoras y tutoras implica una “empresa conjunta”, que es el desarrollo de las prácticas de preservicio, de manera que resulten formativas para los futuros docentes. En torno a alcanzar dicha meta se desarrolla un proceso conjunto de negociación de significado; a su vez, se crean ciertos “repertorios” que comprenden recursos y conocimientos producidos y utilizados en la consecución de la meta.

La perspectiva teórica que adopto sobre las comunidades de práctica incluye otros conceptos que resultaron básicos para explicar la participación de los sujetos en la comunidad del preservicio. Se trata de las nociones de “participación periférica legítima” (Lave y Wenger, 1991) y “negociación de significado” (Wenger, 2001).

En la tesis analizo la participación de los estudiantes de docencia en la comunidad de práctica del preservicio como una “participación periférica legítima” con relación a la actividad central de la comunidad: la enseñanza en primaria bajo la tutoría de los profesores de grupo. Dicho concepto ha permitido entender que “los principiantes inevitablemente participan en comunidades de especialistas y el dominio del conocimiento y habilidad requiere, de los recién llegados, moverse hacia una participación plena en las prácticas socioculturales de la comunidad” (Lave y Wenger, 1991:1). Es decir, los estudiantes normalistas, durante su preservicio, se involucran en la comunidad de práctica de enseñanza como novatos, de manera periférica. De ahí el carácter limitado de su participación.

Respecto a la “legitimidad de la participación” de los novatos en las comunidades de práctica, los autores señalan que “es una característica definitoria de las maneras de pertenecer, y por ello, no sólo es una condición crucial para el aprendizaje, sino un elemento constituyente de su contenido” (Lave y Wenger, 1991:

9). Es decir, al participar como aprendices en la comunidad del preservicio, , los estudiantes normalistas ganan legitimidad; esto, a su vez, les posibilita aprender en ella.

Por otra parte, en la condición de la participación periférica “existen formas múltiples, variadas, y más o menos comprometidas e inclusivas de estar localizado en los campos de participación definidos por una comunidad [...] lo cual involucra relaciones de poder” (Lave y Wenger: 1991: 10). Se entiende por una participación completa en la práctica la inclusión del sujeto en “la diversidad de relaciones involucradas en las variadas formas de membresía en una comunidad” (1991: 11).

Si bien en este trabajo planteo que los estudiantes normalistas son novatos durante sus prácticas en relación a la actividad completa que realiza un docente de primaria, también tienen ciertos espacios de oportunidad en los que suelen ser más experimentados. Se considera, por ejemplo, su habilidad en ciertas áreas del trabajo de la enseñanza, así como el uso de recursos tecnológicos en la misma actividad.

Como señala Wenger, la construcción de una comunidad de práctica implica la consecución de una “empresa conjunta”, o meta compartida. Él explica que la definición de dicha meta es posible por “un proceso colectivo de negociación” (Wenger, 2001: 105). En ese sentido, durante la constitución de la comunidad de práctica del preservicio cobró relevancia atender al proceso de negociación de significados relacionados con la enseñanza en que todos sus actores -estudiantes, asesoras y tutoras- se vieron involucrados.

Wenger explica que el proceso de negociación de significado es inherente a la participación de los sujetos en una comunidad de práctica, pues todos participan con sus “propias teorías y maneras de comprender el mundo y nuestras comunidades de práctica son lugares donde las desarrollamos, las negociamos y las compartimos” (Wenger, 2001: 72). Vistos desde la dimensión cultural de los procesos sociales, los significados son producto de la construcción humana colectiva, e inherentes a toda práctica.

Dichas “formas de entender” el mundo, o nuestra representación del mismo, están sujetas a -y también son producto de- un proceso denominado “negociación de significado”. A decir de Wenger: “la negociación de significado supone la interacción de dos procesos constitutivos [...] participación y cosificación” (Wenger 2001: 76). De igual forma, el proceso de negociación en el que interactúan diversos significados de los participantes en una comunidad de práctica es continuo:

Todo lo que hagamos y digamos podrá hacer referencia a lo que hayamos hecho o dicho en el pasado y aún así volvemos a producir una nueva impresión, una nueva experiencia: producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman - que vuelven a negociar- la historia de significados de la que forman parte [los participantes] (Wenger, 2001:77).

Wenger agrega que, como sujetos sociales partícipes de las actividades que creamos, experimentamos un proceso continuo de negociación de significados, “vivir es un proceso constante de negociación de significado [...] es el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo” (Wenger, 2001:77). Por tanto, es preciso tener presente que el resultado de la negociación, como proceso social, puede ser también producto de un reacomodo, ya que “supone un acuerdo entre dos personas o más también indica un logro que requiere atención y reajustes constantes” (2001: 78).

El autor explica que “un significado siempre es el producto de su negociación, es decir, existe en ese proceso de negociación. El significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en él” (2001: 79). Sewell (2005) plantea que los significados están en la dimensión semiótica de las prácticas humanas. Para la comunidad de práctica del preservicio, analizo a los estudiantes, asesoras y tutoras como los participantes principales de la comunidad de práctica, quienes negocian los significados que han construido sobre la enseñanza desde sus espacios de formación y trabajo.

Por otra parte, el presente estudio incorpora al aparato analítico la dimensión cultural existente en la participación de los sujetos en la comunidad de práctica del preservicio. Para ello, me apoyo en las ideas de Rockwell (1997, 2007), Geertz (1987) y Sewell (2005), principalmente. Otros trabajos que han indagado el tema cultural en los contextos educativos, y que han aportado a mis reflexiones, son los realizados por Viñao (2002), y –principalmente- el de Julia (1995).

Diversos autores han definido el concepto de "cultura escolar". Retomo a los principales para problematizar un concepto nodal en la comprensión de la comunidad de práctica. Se ha planteado entender a la cultura escolar como “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos)” (Viñao: 2002: 73). Cuestiones que -agrega el autor- suelen compartir “supuestos básicos” como la continuidad, estabilidad, sedimentación y relativa autonomía. Él identifica también que a esa cultura

la conforman ciertos elementos “visibles”: actores, discursos (lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar), aspectos organizativos (prácticas y rituales de la acción educativa, la marcha de la clase, los modos organizativos e informales) lo que Viñao considera, al igual que Terró y Alvarez (2002), como el “núcleo duro” o “sedimento institucional”. Finalmente agrega a esos elementos lo que denomina como cultura material (entorno físico y material).

En el mismo sentido, Tyack y Cuban (1995) identifican que la escuela tiene como característica una “forma escolar” o “gramática” a la que refieren como “maneras de dividir el tiempo y separar el espacio; de clasificar a los alumnos, de fragmentar el conocimiento y de otorgar calificaciones, que han marcado sus culturas” (Tyack y Cuban, 1995: 13-14). Viñao, a diferencia de Tyack y Cuban, enfatiza la idea de entender la cultura escolar en un término pluralizable.

Julia (1995), por su parte, plantea que es insuficiente considerar a la cultura escolar como determinado conjunto de normas, las cuales indican lo que se tiene que enseñar y las conductas que se pretenden inculcar. Para conocer la cultura escolar deben atenderse las prácticas que posibilitan esa transmisión en la escuela. Es decir, él plantea que esos elementos normativos suelen estar presentes; pero invita a pensar principalmente que la cultura escolar es algo más que eso. Propone “volver al funcionamiento interno de la escuela”; mirar las prácticas reales -quiénes las realizan, en dónde y cómo-. Sugiere evitar “la tendencia a sobrevalorar modelos y proyectos; y, por lo mismo, a hacer de la cultura escolar algo aislado, inmune a las tensiones y contradicciones del mundo exterior” (Julia, 1995: 132).

Con esos referentes en el análisis de este trabajo, planteo que los estudiantes, al igual que las asesoras y tutoras, cuando participan en la comunidad de práctica incorporan en ella los significados que han construido, desde sus espacios formativos o de trabajo; es decir, le otorgan ciertos sentidos a la enseñanza al actuar dentro de la comunidad. Preguntarse por esos significados remite a la idea de cultura, que se entiende como “las estructuras de significado socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas” (Geertz, 1987: 26). En la visión de Geertz, la cultura es vista como un sistema semiótico del cual los sujetos se valen para actuar. En tal sentido, agrega Geertz, “la acción es simbólica significa algo” (Geertz, 1987:24). En este trabajo he indagado el significado que los sujetos integrantes de la triada dan a sus acciones; principalmente, a su participación en el preservicio.

Para ello me he apoyado también en las aportaciones sobre cultura de Sewell, quien explica que, si bien los significados que damos a nuestras acciones tienen su origen en una “estructura de significados socialmente establecida”, hay que mirar los que tienen cabida real en nuestras prácticas. Esto implica atender a “la dimensión semiótica de la práctica social humana” (Sewell, 2005:17). Él propone entender a la cultura más allá de unas estructuras de significados, como una dimensión de la práctica: “emprender una práctica cultural es hacer uso de un código semiótico para hacer algo en el mundo” (2005: 20). Se piensa entonces que una práctica por sí misma no constituye cultura, sino que representa hacer algo con significado. Éste, a su vez, es extraído de un sistema semiótico. De igual forma se deja de lado la idea que los espacios, los materiales y los sujetos por sí mismos constituyen la cultura escolar.

Desde esa perspectiva, ha sido importante en este trabajo entender que los estudiantes, asesoras y tutoras, al momento de participar en la comunidad de práctica del preservicio que tiene como eje la actividad de la enseñanza, asignan sentidos propios a sus acciones. Es decir, en el caso de los estudiantes y asesoras éstas aluden a la estructura significativa que puede tener su origen en las ideas construidas desde la escuela normal sobre la enseñanza; para las tutoras, por otro lado, el referente más cercano es su trabajo directo con los niños de primaria.

Ahora bien, esos significados que los integrantes de la triada han construido en relación con la enseñanza no son fijos, pues -como señala Sewell al hablar de la dimensión cultural de las prácticas- éstas no son estáticas, sino que “se configuran y constriñen mutuamente, aunque son hasta cierto punto autónomas” (Sewell, 2005: 17). El hecho de influirse mutuamente les otorga una “coherencia débil”. Esta consideración, explica Sewell, tiene sentido debido a que por medio de la práctica cultural los actores tienen la capacidad de actuar sobre los significados y redefinir las situaciones en función de sus propósitos: “la acción cultural creativa suele implicar la importación volitiva o espontánea de significados, de un espacio o contexto social a otro” (Sewell, 2005: 22). En consecuencia, entender que existe una “coherencia débil” en la dimensión cultural en las prácticas del preservicio permite mirar los potenciales cambios a generarse. Asimismo, es importante entender que estudiantes, asesoras y tutoras pueden tener determinadas ideas o formas de entender la enseñanza y el preservicio. No son, empero, ideas inamovibles, sino sujetas a la “acción creativa” de los sujetos.



En tal sentido, se ha señalado que entender los procesos educativos es sumamente complejo; pues, como explica Rocwkell, “las instituciones educativas [...] tienden a proyectar cierta “coherencia cultural” [...] aunque en realidad están atravesadas por contradicciones, conformadas de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos” (2007: 177). Por ello se requiere una disposición diferente, no homogeneizante, para entender los procesos que ahí tienen lugar.

Por tanto, entiendo la participación de los estudiantes, asesoras y tutoras en el preservicio a modo de “un diálogo, en el cual la comunicación intercultural propicia un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas” (Rockwell, 1997: 28). En términos de Wenger, es la negociación de esos significados lo que da pie a la construcción de la comunidad de práctica del preservicio y configura la “empresa compartida”.

En esta tesis cobra relevancia entender que estudiantes, asesoras y tutoras están inmersos en un proceso de aprendizaje de cosas diversas al participar en la actividad eje de la comunidad de práctica del preservicio. Para entender que dicho proceso existe en esa participación son útiles las nociones del aprendizaje situado propuestas por Lave y Wenger (1991) y Rogoff (1991), principalmente.

La construcción teórica que dichos autores realizan sobre el aprendizaje se fundamenta en la perspectiva sociocultural que tiene como referente principal el trabajo que ha desarrollado al respecto Vygotsky. En tal sentido, plantean que el aprendizaje tiene que ver con un proceso individual del sujeto; pero que abarca más que eso. Esta perspectiva acentúa el carácter relacional de dicho proceso. Desde tal orientación se mira el aprendizaje como:

Un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual [...] significa entre otras cosas que, está mediado por las diferencias de perspectiva entre los coparticipantes. Es la comunidad, o al menos aquellos que participan en el contexto de aprendizaje, quienes “aprenden” bajo esta definición” (Hanks, en Lave y Wenger, 1991: 21).

En el mismo orden de ideas, Cole y Engeström (1993) han planteado el carácter relacional del aprendizaje; y, por tanto, enfatizan la mediación existente en dicho proceso:

Los sujetos están constituidos en comunidades [...] las relaciones entre el sujeto y la comunidad están mediadas, por una parte, por la serie de artefactos “mediadores del grupo”, y, por la otra, por “reglas” (normas y sanciones que especifican y regulan los procedimientos). A su vez, las comunidades implican una “división del trabajo”, la

distribución, constantemente negociada, de tareas, poderes y responsabilidades entre los que participan en el sistema de actividad” (Cole y Engeström, 1993: 30).

La idea de que el aprendizaje tiene lugar en la medida de la participación de los sujetos en una actividad, así como del carácter relacional del mismo, nos lleva a plantear la relevancia del “contexto” en que tiene lugar dicho proceso. Para el caso de los estudiantes de docencia, el “espacio” en que aprenden está circunscrito por la comunidad de práctica; es decir, por la relación que ellos establecen con las asesoras y tutoras en relación con la enseñanza.<sup>5</sup>

En ese sentido es oportuno replantear la idea de contexto, tal como lo señala Rogoff, pues va más allá de “algo que influye en la conducta humana. Habrá de entenderse como “algo inseparable de las acciones humanas en situaciones de conocimiento”, pues “el contexto no es tanto una serie de estímulos que afectan a la persona, como una red de relaciones, entretejida para dar forma a la estructura del significado” (Rogoff, 1993: 53). Al respecto Lave señala que:

El significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan, y tiene un carácter relacional. El contexto puede ser considerado como las relaciones concretas históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas (Lave, 1996: 30).

Así pues, cuando los estudiantes participan en el preservicio desde una posición periférica, al momento de establecer los vínculos con las asesoras y tutoras en relación con la actividad de enseñanza construyen cierto conocimiento sobre la misma. Tal como explica Lave: “la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje” (1996: 18).

En ese proceso de participación periférica legítima para los estudiantes es importante el papel de la mediación que tienen las tutoras y asesoras en relación con la enseñanza. Ya que “el maestro o experto, es relativamente más hábil que los novatos y posee una visión más amplia de las características de la actividad culturalmente valorada” (Rogoff, 1993: 67). Por tanto, las tutoras y asesoras participan en la comunidad de práctica como miembros más experimentados, y posibilitan en

---

<sup>5</sup> Además de las asesoras y tutoras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de docencia también participan otros actores como los niños, los padres de familia y los directivos, por ejemplo. De igual forma las herramientas que existen en el contexto del trabajo de enseñanza contribuyen la mediación de la actividad de enseñanza y los estudiantes.

determinada medida el acercamiento de los estudiantes de docencia a la enseñanza. Para ello cuentan con diversas herramientas, que construyen en la consecución de la práctica, como su propio conocimiento sobre la actividad o los artefactos presentes (planeaciones, libros de texto, material didáctico, entre otros).

Reconocer tal mediación implica lo que señalan Cole y Engeström “la mediación cultural implica la distribución de la cognición” (1993: 36), pues “la mediación de la actividad a través de artefactos implica la distribución de la cognición entre los individuos, el mediador y el entorno, y el cambio fundamental que origina la actividad mediada por artefactos” (1996: 37).

Si bien no existe en el análisis de la tesis un apartado que describa puntualmente el proceso por el que los estudiantes construyen conocimiento en relación con la enseñanza, se puede advertir en los diferentes ejemplos que dicho proceso existe al momento de su participación periférica en relación con la enseñanza. Como anotan Lave y Wenger, el aprendizaje tiene lugar en “el incremento en el acceso a participar en papeles de ejecución experta” (Hanks, en Lave y Wenger, 1991: 22). Es decir, participar implica aprender. Por tanto, siguiendo a dichos autores, planteo que en esta investigación el aprendizaje puede ser producto del resultado de la relación entre el sujeto, el mundo y la actividad en la práctica. En este sentido, el aprendizaje y el conocimiento tienen un carácter relacional (Lave y Wenger, 1991).

Finalmente, atender a la dimensión cotidiana del preservicio implica mirar las condiciones materiales en que se realiza, entendiéndose por ellas “los recursos físicos para el trabajo, las condiciones laborales, la organización del espacio y del tiempo, las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1999: 122). Tener presente en esta tesis tal noción relativa a las condiciones de trabajo de los involucrados en la comunidad de práctica ha permitido entender sus posibilidades para desempeñarse en el preservicio. Las acciones de todos ellos encaminadas a lograr que las prácticas escolares de los futuros docentes constituyan un espacio formativo para la mejor enseñanza están delimitadas por condiciones que en ocasiones obstaculizan esa posibilidad. Sin embargo, también pueden identificarse en el estudio procesos formativos para los estudiantes en términos de lograr comprender algunas de las complejidades involucradas en la enseñanza y en la vida escolar cotidianas como aprendices de la docencia.

### **Perspectiva metodológica y trabajo de campo**

Por la naturaleza de esta investigación de tesis, en la que me propuse indagar los procesos que construyen a través de la experiencia cotidiana del preservicio las asesoras, estudiantes y tutoras, ha sido pertinente la perspectiva etnográfica en el desarrollo de la misma. Los trabajos de Geertz (1987), Erickson (1989) y Rockwell (1987, 2009) sobre dicha orientación me han sido de gran utilidad para el proceso de investigación.

La cualidad de este enfoque interpretativo permite conocer y documentar “la estructura de los hechos que ocurren [y] los significados de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Erickson, 1989: 99). Aludir a los significados implica mirar a la dimensión cultural en que están insertos; es decir, dar cuenta de “la trama de significaciones que el hombre ha tejido [...] y su análisis ha de ser desde una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1987: 20). En esta tesis la cultura específica es la comunidad de práctica del preservicio como producto de la participación de los estudiantes, asesoras y tutoras.

Es preciso acotar que la tarea etnográfica no sólo se constituye de métodos - establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, entre otros- sino que requiere de “cierto tipo de esfuerzo intelectual [...] una especulación elaborada [...] una descripción densa” (Geertz, 1987: 20-21). Para llegar a ello es necesario un proceso de análisis permanente sobre el objeto que se construye, pero también sobre la posición desde la cual el investigador procede. Como señala Rockwell: “la experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad (2009: 25).

Atender a los procesos que se construyen en la dimensión cotidiana implica más que un “ir a observar” lo que ocurre ahí diariamente; ello también orienta cierta búsqueda e interpretación de lo que en la escuela se puede observar” (Rockwell y Ezpeleta, 1983). De igual forma, tanto en el desarrollo del trabajo de campo como en el trabajo analítico es importante “mantenerse “abierto” y “flexible” pues comprende un elemento importante para “establecer las relaciones que constituyen el conocimiento de las localidades concretas en las que se realiza el estudio” (Rockwell, 1987). O, como plantea Erickson, es preciso “hacer el proceso tan deliberativo como sea posible” (1989:248).

Desarrollar una investigación desde lo cotidiano conlleva a mirar una porción de la realidad. Si bien la etnografía no se plantea hacer generalizaciones ni estudios de caso, sí aboga por mirar en la dimensión local qué hay de los procesos que existen a nivel general. En este sentido Rockwell plantea que “no se trata de estudiar “una totalidad” a partir “de” los casos, sino “en” casos que están determinados, en alguna medida, por la “totalidad” (Rockwell, 1987). Es a partir de estas premisas en la investigación del preservicio que doy cuenta de lo que se suscita en el nivel de la experiencia cotidiana de los sujetos (más allá de plantear que reproducen o no la normatividad que orienta el proceso de formación de los estudiantes de docencia).

Asimismo, queda de lado la idea de confirmar o rechazar categorías de formación que tienen su origen en reflexiones en otros contextos y en otras dimensiones. Lo que importa es conocer, en una dimensión particular del escenario de nuestro país, qué es lo que caracteriza a la formación docente inicial. Ahí reside el aporte de esta tesis, que pretende explorar y matizar nuestros referentes sobre esa realidad educativa.

### **El desarrollo del trabajo de campo en la investigación**

El estudio se desarrolló en el contexto cotidiano de las prácticas escolares de preservicio que realizan en escuelas primarias estudiantes normalistas durante el último año de la Licenciatura en Educación Primaria, -7° y 8° semestres-. Las prácticas escolares involucran a diferentes actores. En este trabajo he centrado la atención sobre tres de ellos, la “triada de la formación docente inicial” (Wilson, 2006 en Estrada y Mercado, 2008): el estudiante, el asesor -docente de la normal que supervisa las prácticas de los estudiantes- y el tutor o docente titular de un grupo de educación primaria, quien orienta a los estudiantes en sus prácticas (SEP, 1997).

Realicé el trabajo de campo en el ciclo escolar 2008-2009, cuando los estudiantes cursaban durante el 8° semestre<sup>6</sup> la asignatura de “Trabajo docente II”, que consiste en “la planeación del trabajo docente y el desarrollo del mismo en la escuela primaria” (SEP, 2002); es decir, cuando se dio la planeación y la ejecución de las prácticas del preservicio. De manera paralela a esa asignatura, los estudiantes cursaban el “Seminario de Análisis del Trabajo Docente II, destinado a analizar los

---

<sup>6</sup> Este semestre abarcó del mes de febrero a julio de 2009.

resultados de las experiencias [de las prácticas], así como a la asesoría y revisión de avances del documento recepcional”<sup>7</sup> (SEP, 1997).

El periodo de trabajo de campo fue de marzo a junio del 2009, durante el cual realicé 21 entrevistas -siete con las asesoras, ocho con estudiantes y seis con las tutoras-. Registré seis observaciones de las actividades de los estudiantes en el contexto de la escuela normal.

El trabajo de campo inició con el proceso de búsqueda de la escuela normal para el estudio, que consistió en identificar en la base de datos de la SEP algunas de las escuelas más cercanas a mi lugar de desplazamiento -área conurbana a la Ciudad de México-. Otro criterio para elegir a la normal fue que contara con la Licenciatura en Educación Primaria y tuviese un grupo de estudiantes cursando el último año de la misma -periodo en que se desarrolla el preservicio-. Fue importante buscar estas condiciones porque atendían a las preguntas de investigación con que inicié este trabajo. Ubiqué cuatro normales como posibles opciones para realizar la investigación. Éstas se ubican relativamente cerca una de otra: tres en el estado de México y una en Morelos. Después proseguí a conocerlas para contactar a sus autoridades locales y solicitarles permiso para el trabajo de investigación. Durante una entrevista con ellos, me hicieron algunos requerimientos.<sup>8</sup> Este proceso de la investigación, que algunos autores denominan como acceso al campo (Erickson, 1989), se caracterizó por la negociación con las autoridades locales (Woods, 1987).

Finalmente, en el seminario de tesis examinamos las condiciones para efectuar el estudio en alguna de las citadas instituciones, y optamos por: la normal ubicada en la zona sur oriente del Estado de México, que reunía las características que nos interesaban. En dicha escuela presenté los requisitos solicitados; y, después de un proceso de negociación con la maestra Lorena (Subdirectora Administrativa),<sup>9</sup> que requirió al menos de tres entrevistas, me otorgaron el acceso, previo compromiso de no entorpecer el trabajo de estudiantes y docentes.<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Este documento consiste en la elaboración de un ensayo que permite a los estudiantes acreditar la licenciatura en su examen profesional.

<sup>8</sup> Los directivos de las escuelas normales visitadas manifestaron inquietud sobre el beneficio de investigaciones como ésta para sus instituciones, la cual parecía deberse, según explicaron, a que algunas escuelas ya habían sido objeto de estudios sin recibir a cambio ningún beneficio

<sup>9</sup> Es importante acotar que los nombres de estudiantes, asesoras y tutoras, así como de las escuelas son ficticios para respetar el compromiso de confidencialidad establecido con ellos.

<sup>10</sup> La coordinadora externó que la preocupación que tenían, el director y ella, por mi “intervención” se debía a que los estudiantes y las docentes de la normal se encontraban en la recta final de las actividades académicas del último año de la licenciatura, y que quizás yo sería un distractor en sus tareas.

Posteriormente me puse en contacto con la Coordinadora del 7° y 8° semestres: la docente Clara, quien con toda disposición me proporcionó información sobre la conformación y actividades del grupo de estudiantes que cursaban el último año de la Licenciatura en Educación Primaria. También me informó acerca de las docentes encargadas de asesorar a dicho grupo de estudiantes. Clara fue un informante clave en el proceso de la investigación, de manera que posibilitó el contacto con las asesoras y los estudiantes; también me apoyó, al igual que ellos, para contactarme con las tutoras de dos de las cuatro escuelas de prácticas.

Inicialmente, con apoyo de la coordinadora Clara, contacté a la asesora Mirna, quien mostró gran interés y disposición para colaborar con este proyecto de investigación. A su vez, ella me posibilitó una gran riqueza de información sobre el trabajo que desarrollaba con sus estudiantes, su experiencia profesional; y también sobre las condiciones laborales de su trabajo y de sus compañeras asesoras. También establecí contacto con la asesora Rocío, quien me expresó su preocupación en diferentes ocasiones porque mi intervención no restara la atención de sus estudiantes a sus labores académicas. En el proceso llegamos a negociar los tiempos para conversar con ella y los estudiantes.

En el trabajo con Clara y Rocío se dio una dinámica diferente que con Mirna, ya que ésta, por su dedicación “exclusiva” a sus estudiantes, podía dedicarles más tiempo. Así, pude participar más con ella que con Rocío en sus actividades dentro del Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

Mis observaciones y entrevistas con estas asesoras y sus estudiantes tuvieron lugar durante sus actividades en la escuela normal; especialmente en los cubículos en donde trabajaban en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, así como en el patio y jardines de la misma institución. Los cubículos de las asesoras eran adaptaciones de otros espacios. El de Mirna, por ejemplo, se encontraba en el local de la biblioteca, aislado por unos libreros, aunque tenía entrada independiente. El cubículo resultaba pequeño (aproximadamente dos metros cuadrados) para las siete estudiantes que atendía la asesora. Cuando asistían todas, una de ellas debía sentarse encima de otra (Anexo 2).

La asesora Rocío también ocupaba uno de los dos cubículos que fueron adaptados en un salón de clase. Tenía una mesa grande y varias sillas, donde trabajaba con sus estudiantes en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. En este caso, la atención de los estudiantes y la asesora durante su trabajo en el seminario se

veía interrumpida por las constantes entradas y salidas de otros estudiantes y docentes al cubículo adjunto (Anexo 2).

Mi inmersión en las actividades cotidianas de las asesoras Mirna y Rocío fue diferente y gradual. Algunas de las entrevistas fueron acordadas en relación a su disponibilidad de tiempo. Otras se dieron de manera informal sobre la marcha de la cotidianeidad escolar. Un elemento que se ponía en juego para acordar horarios de entrevistas era el tipo de actividad que ellas desarrollaban en cada momento. Por ejemplo, no tenían tiempo para la entrevista cuando trabajaban revisando los ensayos de sus estudiantes, lo cual -expresaron- les requería concentración. En cambio, cuando las asesoras trabajaban con todos sus estudiantes me permitían participar más en sus actividades, como observadora.

Llevé a cabo las entrevistas a los estudiantes durante los tiempos “libres” que tenían cuando acudían a la normal. Por ejemplo, en los momentos que esperaban su turno para la asesoría individual. Las entrevistas con las tutoras de las dos primarias se hicieron durante las jornadas de prácticas de los estudiantes, pues mientras ellos conducían la clase con el grupo ellas disponían de unos momentos para conversar.

#### **- Momentos y espacios de la investigación**

El actual programa de estudios (P97) propone un calendario para la organización de las actividades académicas de las asignaturas de “Trabajo docente I y II”, donde tienen lugar las prácticas, y del “Seminario de Análisis del Trabajo Docente” -donde se analizan las prácticas y se elabora el documento recepcional-. Ambos cursos pertenecen al 7º y 8º semestres. La coordinadora, Clara, tomaba en cuenta y adecuaba ese calendario a las circunstancias del trabajo para organizar las actividades de los estudiantes.

Tales actividades están distribuidas en el 7º y 8º semestres de la siguiente forma: durante el séptimo semestre los estudiantes realizan tres jornadas de prácticas en las primarias y dos de seminario en la normal; en el 8º son dos de prácticas y dos de seminario. En total, son cinco periodos de prácticas y cinco de seminario distribuidos en los dos semestres -organización sugerida en el calendario del P97 (anexo 3)-.

Realicé el trabajo de campo cuando los estudiantes cursaban el 8º semestre, los espacios de la investigación fueron principalmente los de la escuela normal, aunque



también asistí a dos de las cuatro escuelas primarias de prácticas a entrevistar a las docentes tutoras (si bien el tiempo invertido ahí fue menor).

Mientras los estudiantes realizaban su cuarta y penúltima jornada de prácticas tuve más oportunidad de entrevistar a sus asesoras. Concluida dicha etapa, los estudiantes acudieron a la normal a trabajar en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente -que duró cuatro semanas-. Este fue el periodo básico de exploración con ellos, ya que en los demás, por su trabajo entre la normal y primaria, no contaban con tiempo para alguna otra actividad.

El trabajo de estudiantes y asesoras en la cuarta jornada del Seminario de Análisis se centró principalmente en el desarrollo del documento recepcional, pues se configuró como una actividad prioritaria al finalizar la licenciatura. También en este periodo los estudiantes presentaron el desarrollo de su documento en un “Foro de Avances” organizado por las propias asesoras. En el Foro, los estudiantes expusieron individualmente los avances de sus ensayos ante un profesor lector denominado “especialista”, su asesora y sus demás compañeros. Dicho foro se realizó durante los días 21 y 22 de abril de 2009. Debido a una interrupción, se reanudó la actividad para algunos estudiantes el 8 de mayo. Después, los estudiantes asistieron a su última jornada de prácticas en la primaria. La observación del Foro fue parte de mi trabajo de campo.

Por las ocupaciones en que estaban involucrados los estudiantes resultaba difícil concretar algún momento para conversar con ellos, pues sus jornadas de trabajo eran arduas y extensas. A causa de ello, cuando terminaban sus actividades en la normal ya era hora de retirarse a sus hogares; y para quienes vivían lejos les resultaba mejor irse lo antes posible. La mayoría de las entrevistas con los estudiantes las realicé después de la presentación del foro durante sus tiempos “libres” en la normal. También entrevisté a dos de ellos al finalizar su jornada de trabajo durante su último periodo de prácticas en las escuelas primarias en junio de 2009. Con las asesoras fue menos complicado conversar sobre su trabajo, ya que pude entrevistarlas cuando los estudiantes asistían a las primarias. Por lo general, las asesoras estaban en la normal y las entrevistas no me implicaban algún otro traslado, como sucedía con los estudiantes cuando realizaban sus prácticas.

Para entrevistar a cinco de las profesoras tutoras fue necesario acudir a dos escuelas primarias, lo cual realicé en la última jornada de prácticas. La selección de las tutoras fue en parte guiada gracias a los datos que me proporcionaron sobre ellas los

estudiantes, y por la disposición de ellas mismas a colaborar con el estudio. Mi acceso a una de las dos escuelas primarias para las entrevistas con las tutoras fue promovido por la coordinadora Clara, quien me presentó al director de una de ellas. El profesor accedió a que yo conversara con las profesoras. Mi acceso a la otra primaria fue posibilitado por una de las estudiantes, quien me presentó con el director y subdirectora, que a su vez avalaron mi trabajo con las tutoras.

Por su parte, las cinco tutoras entrevistadas de las dos primarias manifestaron su disposición para cooperar con este estudio. Debo reconocer que esta inmersión en las escuelas primarias con las tutoras fue más fácil de lo que imaginaba, hasta el punto de permanecer en sus aulas y poder observar muy someramente la dinámica de trabajo entre ellas, los estudiantes normalistas y los niños. Realicé las entrevistas a las tutoras de las dos primarias en las aulas y patios mientras los estudiantes conducían la clase en sus grupos -pues era jornada de prácticas-. Esta situación fue favorable para el estudio en el sentido de conocer de primera mano las perspectivas de las tutoras sobre las prácticas de los estudiantes y de su propio trabajo con ellos.

El proceso que he descrito permitió construir el referente empírico, pues lo delineé a través del “horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles” (Rockwell, 2009:22) con los principales participantes del preservicio.

Finalicé el trabajo de campo a medio mes de junio de 2009, cuando los estudiantes regresaban a la normal, para la última etapa de trabajo con su ensayo. Por último, señalo que pude conversar con diferentes actores de la escuela normal, aparte de los que interesan en esta investigación, como la responsable de la biblioteca, estudiantes de diferentes semestres y licenciaturas. Además observé la interacción en actividades deportivas de los estudiantes de la licenciatura en primaria del 5º semestre. Este otro tipo de participación fue importante para la investigación, pues me permitió mayor aceptación en el contexto de la normal del estudio.

#### - **El archivo etnográfico**

En el desarrollo del trabajo de campo, y a partir de la interacción con los sujetos, fui construyendo diferentes registros con la ayuda de herramientas como el audio, video y fotografía. He organizado el producto final en un “archivo etnográfico” (Cuadro 1), que contiene archivos electrónicos con entrevistas y transcripciones impresas de las mismas, así como de las observaciones, fotografías y diversos documentos elaborados en el trabajo de los sujetos del estudio.

Existen en el archivo 21 entrevistas que suman un total de 14 horas de audio. Ocho de ellas fueron realizadas con asesoras: tres con Mirna, tres con Rocío, una con Gema y una con Clara; siete con estudiantes (dos de ellas colectivas y cinco individuales). De las colectivas, una fue con seis estudiantes de Mirna, y la otra con dos de Rocío. Las individuales fueron: una con una estudiante de Mirna, y cuatro con los de Rocío. Finalmente, realicé seis entrevistas con las cinco tutoras de las dos escuelas primarias; cuatro de una escuela y dos de la otra. Fueron transcritas 15 de ellas en su totalidad, y seis de forma parcial.

Respecto a las observaciones registradas, existen seis en el archivo: dos videos del Seminario de Análisis del Trabajo Docente II, uno del trabajo de Mirna y el otro de Rocío; hay cuatro registros en audio del Foro de Avances de los estudiantes. En total, las observaciones suman 5 horas de video que han sido transcritas y ampliadas en su totalidad, y 16 de audio -transcritas parcialmente-.

También conforman el archivo una diversidad de documentos, tanto oficiales - programas y planes de estudio, calendarios y lineamientos de las actividades del 7º y 8º semestres- como producidos en el campo por los sujetos (diarios de los estudiantes y planeaciones de las asesoras). El siguiente cuadro sintetiza los materiales que conforman el archivo.

Cuadro 1. El archivo etnográfico			
Entrevistas	Observaciones	Documentos	Fotografías
- 7 con docentes asesoras - 8 con estudiantes - 6 con docentes tutoras de dos escuelas primarias	- 2 del Seminario de Análisis del trabajo docente - 4 del Foro de avances de los estudiantes	- Notas de campo - Copia del "Proyecto de organización de las actividades y funciones para el "Trabajo Docente" del 7º Y 8º Semestres sobre el programa de tutoría del Plan de estudios 1997" - Diario de una estudiante (1) - Planeación de las asesoras (3) - Plan de estudios de la LEP (P97) - Programas de estudios de la línea curricular del acercamiento al trabajo docente que marcan las actividades del trabajo en el 7º y 8º semestres, entre otros - Registros ampliados	- 171 de la conmemoración del aniversario de la escuela normal - 40 del contexto de la escuela normal - 100 de la actividad deportiva de los estudiantes normalistas - 106 del Foro de avances de los estudiantes normalistas - 80 de la participación de una estudiante normalista en actividades extraclase con los niños.
Total: 21 (14 horas de audio)	Total: 6 (dos de ellas en video y cuatro en audio, 16 horas de audio y video)		Total: 497 fotografías en formato digital

Las fotografías contenidas en el archivo, con las que documenté parte de las actividades de los estudiantes en la escuela normal, han servido en algunos casos para ampliar las descripciones. Los registros -documentos transcritos y ampliados- fueron organizados en diferentes concentrados para su análisis (Anexo 4). Es

importante señalar que el trabajo analítico es visto desde la perspectiva etnográfica como un proceso permanente que se da en diferentes niveles de los diversos momentos de la indagación (Rockwell, 1987). Esta labor contribuye a la construcción del objeto de estudio de la investigación “mediante el uso de categorías que vinculan las relaciones conceptuales con el referente empírico (Rockwell, 1987: 26).

**- Las escuelas y los sujetos del estudio**

**La escuela normal del estudio**

En la normal a la que asistí para hacer el trabajo funcionaban dos licenciaturas: una en Educación Primaria -objeto de este estudio-, y la otra en Educación Secundaria, con dos especialidades: Biología y Química. En ese momento, de los siete grupos que existían en la normal tres eran de Educación Primaria, y cuatro de Educación Secundaria; dos eran de Biología, y dos de Química.

Cuadro 2. La escuela normal del estudio							
Nombre	Ámbito	Antigüedad	Turno	Total de grupos	Total de docentes	Total de estudiantes	Promedio de alumnos por grupo
Escuela normal	Urbano	40 años	Matutino	7	9	180	25

La escuela normal se ubica en la zona escolar de la cabecera municipal, y cuenta con la siguiente infraestructura: 14 aulas -siete para las actividades académicas de los grupos de estudiantes, y las demás acondicionadas para albergar diferentes áreas administrativas-. También tiene biblioteca, un centro de cómputo, un salón de danza, una sala audiovisual, una de enciclopedia, y la dirección -donde están la coordinación administrativa y el área secretarial-. Cuenta con otro espacio, denominado “Sala de directores”, que han utilizado para realizar reuniones y exámenes profesionales de los estudiantes. Además hay sanitarios, tres canchas de basquetbol y una de voleibol; una cafetería, un centro de fotocopiado, una bodega, una explanada y un estacionamiento. La normal también tenía jardines poblados de una variada vegetación: plantas y árboles de un tamaño considerable, lo cual hace que el lugar sea muy húmedo, principalmente en el invierno.

La normal comparte una parte de su espacio con la sede de otras instituciones educativas, así como de administración escolar. Por ejemplo, hay un Centro de Maestros -que cuenta con dos aulas y una biblioteca-, hay también una sede del Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México, así como un

Departamento Regional de Educación Básica. La existencia de estas instituciones hace que se de mayor movilidad de gente al interior de la institución, y -supongo- también una mayor interacción entre los sujetos de las mismas.

En seguida describo algunas características de las personas con quienes trabajé en las escuelas del estudio. Primero presento datos del grupo del 8° semestre; luego de las asesoras y de los estudiantes. Finalmente, proporciono información relativa a las dos primarias de prácticas y las tutoras.

### **El grupo de estudiantes**

Al momento de la investigación el grupo del estudio cursaba el 8° semestre y estaba integrado por 29 estudiantes, 25 mujeres y cuatro hombres. El grupo fue dividido en “subgrupos” para sus asesorías -tanto en sus prácticas como en el seminario-: uno por cada docente de la normal, tal como marca el plan de estudios vigente. En este caso, los 29 estudiantes fueron integrados en cuatro subgrupos -de siete a ocho elementos cada uno-. La coordinadora Clara estuvo a cargo de esta tarea.

Tras las subdivisiones, Clara asignó cada uno de los subgrupos a las cuatro asesoras disponibles para que se hicieran responsables de ellos. Estas docentes fueron Mirna, Rocío, Gema y Josefina. A los subgrupos que atendieron los denominaré como “A”, “B”, “C” y “D”, respectivamente. Por mi parte, trabajé con dos subgrupos: el “A” (de Mirna) y el “B” (de Rocío). El primero estaba conformado por siete estudiantes -todas mujeres-; y el segundo por ocho, cinco mujeres y tres hombres. A continuación describo algunas características de las asesoras con quienes trabajé.

### **Las asesoras**

Al inicio del trabajo de campo -mes de marzo de 2009- cuatro docentes de la escuela normal eran las asesoras de los cuatro subgrupos que conformaban el 8° semestre de la licenciatura en estudio: Mirna, Rocío, Gema y Josefina. Sin embargo, un mes después -tres antes de que terminara el ciclo escolar- a la asesora Gema se le separó de dicha responsabilidad, para cubrir otra actividad. Su lugar con el subgrupo “C” fue cubierto por la entonces coordinadora Clara. La información que presento sobre ellas, excepto de la asesora Josefina a quien no entrevisté, remite a su formación, situación laboral, así como a las tareas que desarrollaban. En el Cuadro tres sintetizo algunas de sus características.

Cuadro 3. Las docentes asesoras								
	Asesora	Edad	Formación	Condición laboral	Funciones	Años de servicio	Experiencia como asesoras	Estudiantes asesorados
1	Mirna	50	- Educación normal - Licenciatura en Educación Básica UPN - Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	-Horas clase (30hrs.)	1. Horas frente a grupo: Asesoría al subgrupo "A" del 7° y 8° semestre 2. Comisiones extra	32 años 10 en primaria y 22 en normal	4 periodos	7
2	Rocío	44	- Educación normal -Maestría en educación, Universidad La Salle -Maestría en educación, Universidad del Valle	-Tiempo completo: Pedagogo "A" (45 hrs.)	1. Horas frente a grupo: Asesoría al subgrupo "B" del 7° y 8° semestre 2. Implementar y coordinar el programa de "Tutoría académica" a los estudiantes de la escuela normal. 3. Comisiones extra	20 En educación primaria, secundaria, bachillerato y normal	2 periodos	8
3	Clara	40	-Educación normal con especialidad en educación secundaria	-Tiempo completo: Pedagogo "A" (45 hrs.)	1. Horas frente a grupo: Asesoría al subgrupo "C" del 7° y 8° semestre 2. Coordinación de las actividades de acercamiento a la práctica docente del 1° al 6° semestres y también de las actividades académicas del 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. <sup>11</sup> 3. Comisiones extra	22 En educación secundaria y normal	3 periodos (algunas como asesora y otras como coordinadora)	7
4	Gema	46	-Educación normal -Licenciatura en Pedagogía en una escuela normal Superior - Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México -Doctorado en el Instituto Nacional de Actualización y Capacitación Educativa	-Tiempo completo: Pedagogo "A" (45 hrs.)	1. Horas frente a grupo: Ex Asesoría al subgrupo "C" del 7° y 8° semestre 2. Auxiliar de la Unidad de Planeación seguimiento y Evaluación UPSE (tiene a cargo los procesos de certificación bajo la norma ISO 9001-2001) 3. Comisiones extra	26 En educación primaria y normal	3 periodos	7

Un dato relevante que arroja la información del cuadro es el nivel de formación que las asesoras han adquirido, pues al menos tres de ellas han cursado una maestría - aunque una aún no la concluye-, y otra estaba en vías de concluir su doctorado en educación.

<sup>11</sup> Clara, además de coordinar las actividades académicas para el 7° y 8° semestres también organizaba el trabajo con las asesoras, les recibía sus planeaciones semanales y acordaba con ellas los tiempos para las actividades con los estudiantes.

Como se describe en el cuadro, las asesoras podían tener una de dos categorías laborales: tiempo completo (“Pedagogo “A”) u horas clase. La primera abarca una función denominada en la escuela del estudio como “principal”, que consiste en atender alguna de las coordinaciones de la escuela. La categoría horas clase designa el tiempo de las docentes para impartir alguna asignatura. Rocío, Gema y Clara son “Pedagogo “A,” y Mirna es “horas clase”.

Las funciones principales que cada una de las asesoras de tiempo completo realizaba al momento del estudio son las siguientes: Rocío tenía como función principal la coordinación del programa de “Tutoría Académica” para los estudiantes de la escuela normal;<sup>12</sup> Gema era auxiliar de la Unidad de Planeación Seguimiento y Evaluación (UPSE) y tenía a cargo los procesos de certificación bajo las normas ISO 9001-2001.<sup>13</sup> Clara era coordinadora de las actividades de “Acercamiento a la práctica docente del 1° al 6° semestres; también coordinaba las prácticas de los estudiantes en el 7° y 8° semestres (ambas actividades en la Licenciatura en Educación Primaria). La categoría de tiempo completo implicaba para estas docentes atender una actividad principal, pero también impartir alguna asignatura. Para ello les asignó la Asesoría Académica a los estudiantes del 7° y 8° semestres. Mirna, a diferencia de las anteriores, tenía la categoría de profesor horas clase -30 horas- que le fueron asignadas “sólo” para ser asesora de un subgrupo de estudiantes en el 7° y 8° semestre.

La experiencia de las docentes rebasaba los 20 años de servicio, en su mayoría estaban distribuidos entre diferentes niveles educativos. Respecto a la experiencia de las docentes con la actividad de asesoría académica de los estudiantes en el 7° y 8° semestres, ellas expresaron que han asumido dicha responsabilidad por lo menos en dos ocasiones. Mirna informó haber sido asesora por más de cuatro ocasiones; Rocío dos veces; Gema lo fue al menos en tres periodos, y también había sido coordinadora de las actividades del 7° y 8° semestre en la escuela normal en donde laboró

---

<sup>12</sup> La tutoría académica es una actividad promovida por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) quien la define como el “acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los a estudiantes como una actividad más de su curriculum formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior” (ANUIES, 2000: 21).

<sup>13</sup> Gema expresó que como auxiliar de dicha unidad el trabajo que realizaba consintió en “instaurar o implantar lo que es un sistema de gestión de la calidad en las escuelas normales”, esta labor dice inició primero con su capacitación para después en seminarios y conferencias hacer conocedores a los docentes, administrativos y alumnos del objetivo de dicho sistema. Informó que ya lograron la certificación de algunos departamentos de la escuela normal y que la de los demás se encuentran en proceso (ExAG-12/05/09).

anteriormente. Finalmente, Clara dijo tener tres años de experiencia en la asesoría, y siete en la coordinación de las actividades para los estudiantes de dichos semestres.

Cada una de las cuatro asesoras tenía asignado un subgrupo de estudiantes. Tres eran de siete integrantes -el de Mirna, Gema y Josefina-, y uno de ocho -el de Rocío-. Trabajé con dos de ellos: el “A”, de Mirna y el “B” de Rocío. En seguida describo algunas características de los estudiantes que los integraban.

### Los estudiantes

Los subgrupos “A” y “B” del estudio, integrados por siete y ocho estudiantes respectivamente, sumaban un total de 15; sin embargo al inicio de este estudio una de las estudiantes del subgrupo “A” que asesoraba Mirna se dio de baja, por lo tanto trabajé con 14 estudiantes. De ellos tres eran hombres y once fueron mujeres, en el siguiente cuadro describo algunas de sus características.

Cuadro 4. Los estudiantes					
	Estudiante	Edad	Subgrupo y asesora	Grado de práctica	Tema del ensayo (Documento recepcional <sup>14</sup> )
1	Lilí	21	Subgrupo “A” – Mirna	2° “D”	“El empleo didáctico de los libros de texto para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos de segundo grado de educación primaria”
2	Julieta	21	Subgrupo “A” – Mirna	2° “B”	“El fortalecimiento de la alfabetización inicial en alumnos de segundo grado de educación primaria”
3	Diana	22	Subgrupo “A” – Mirna	3° “B”	“El ambiente de trabajo en el aula para fortalecer la organización disciplinaria”
4	Elena	22	Subgrupo “A” – Mirna	5° “D”	“Propuesta didáctica, las matemáticas enciclomediadas, juntas enseñamos mejor a los alumnos de quinto grado de educación primaria”
5	Karla	21	Subgrupo “A” – Mirna	5° “A”	“La formación de valores en el aula, propuesta didáctica aplicada en un grupo de quinto grado de primaria”
6	Mónica	22	Subgrupo “A” – Mirna	5° “B”	El trabajo en equipo como un método de trabajo colectivo para fortalecer el proceso enseñanza- aprendizaje en los alumnos de quinto grado de la escuela primaria”
7	Pablo	25	Subgrupo “B” – Rocío	1° “A”	“Actividades para el fomento de la solidaridad dentro del grupo de primero A”
8	Alicia	25	Subgrupo “B” – Rocío	2° “B”	“Ejercicios para mejorar la escritura en los niños de segundo grado”
9	Aura	21	Subgrupo “B” – Rocío	2° “A”	“Estrategias de aprendizaje para mejorar la expresión oral en alumnos de segundo grado de educación primaria”
10	Julio César	21	Subgrupo “B” – Rocío	3° “A”	“Estrategias para fomentar el gusto por la lectura en los niños del tercer grado grupo “A””
11	Yuli	24	Subgrupo “B” – Rocío	3° “B”	“El juego como estrategia motivadora para la enseñanza de los contenidos de español de tercer grado”
12	Abril	21	Subgrupo “B” – Rocío	4° “A”	“Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la comprensión de la asignatura de historia en cuarto grado grupo “B””
13	Mario	21	Subgrupo “B” – Rocío	6° “A”	“El uso de recursos tecnológicos para la enseñanza de las ciencias naturales en sexto grado de educación primaria, ¿recursos eficientes?”
14	Isis	21	Subgrupo “B”	6° “B”	“Estrategias para el mejoramiento del aprendizaje de los

<sup>14</sup> Consiste en un ensayo para titularse donde el estudiante expresa una visión particular sobre un tema, con argumentos expone ideas o reflexiones y puntos de vista personales relacionados con su experiencia docente en primaria (SEP, 2002).



El subgrupo “A” realizó sus prácticas en la Primaria Independencia y el “B” en la Revolución. Como se indica en el anterior cuadro, los estudiantes de ambos subgrupos realizaron sus prácticas de preservicio en diferentes grados de educación primaria, lo cual implica que al interior de cada subgrupo tuvieron la oportunidad de trabajar con niños de diferentes niveles de desarrollo. Ello supondría una diversa gama de experiencias durante el análisis de sus prácticas en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

Respecto a los ensayos de los estudiantes, existe una diversidad de temas desarrollados en ellos, patente en los títulos de esos documentos, y lo que ellos presentaron en su “Foro de Avances”.<sup>15</sup> Pablo, Diana, Karla y Mónica se enfocaron a desarrollar elementos de organización para el trabajo en el aula. Por su parte, Alicia, Lilí, Aura Maya, Julieta, Julio César, Yuli, Magda Abril, Elena, Mario y Miranda Isis al parecer trabajaron aspectos de la didáctica con contenidos sobre la escritura, la expresión oral, la lectura, la historia, las ciencias naturales y las matemáticas, respectivamente.

Sólo algunos estudiantes se refirieron a su preferencia por la profesión docente. Otros reconocieron que eligieron esa licenciatura porque no tuvieron otra opción, pero que se han acostumbrado. Hay quienes expresaron mayor afinidad por la profesión que otros. Pablo explicó que inicialmente deseaba estudiar ingeniería, pero por recomendaciones de familiares que laboraban en el gremio optó por la docencia. Julieta estudiaba en la normal porque no fue aceptada en la UNAM, en la carrera de psicología. Mario informó que deseaba estudiar ingeniería, pero no fue admitido en la escuela que eligió. Estas experiencias contrastan con las de estudiantes como Yuli, Abril y Elena, quienes manifestaron que su primera opción fue la docencia. Elena fue aceptada en la UNAM, en la carrera de pedagogía, al igual que en la normal, y optó por ésta.

### **Las escuelas primarias de prácticas**

Para el estudio de los procesos que se desarrollan en las prácticas de los estudiantes normalistas fue necesario tomar en cuenta las percepciones de las docentes de

---

<sup>15</sup> El foro es una actividad que las docentes de la escuela normal del estudio crearon con la intención de conocer los avances de sus estudiantes en la elaboración sus documentos, en ese espacio el estudiante expone ante un “profesor especialista” los avances en su ensayo y recibe la retroalimentación correspondiente.

educación primaria que funcionaban como sus tutoras. Por tanto, resultó importante asistir a las escuelas primarias de prácticas de los estudiantes, donde ellos sirvieron como el contacto principal para establecer comunicación con sus tutoras, quienes a pesar de sus múltiples ocupaciones laborales accedieron a colaborar conmigo.

Para ello fue necesario identificar la ubicación geográfica de las escuelas, tarea que me facilitaron la coordinadora Clara y los estudiantes. Siguiendo la lógica del trabajo con los subgrupos de estudiantes “A” y “B” asistí a las dos respectivas escuelas primarias en donde efectuaban sus prácticas. Ambas escuelas se localizaban en la zona urbana aledaña a la cabecera municipal.

Cuadro 5. Escuelas primarias de prácticas de los estudiantes del estudio <sup>16</sup>								
Escuela primaria de prácticas	Ámbito	Antigüedad	Turno	Total de grupos	Total de docentes	Total de alumnos	Alumnos promedio por grupo	Estudiantes practicantes
Escuela Primaria Independencia	Urbano	67 años	Matutino	24	24	1,141	48	Subgrupo “A” (siete estudiantes)
Escuela Primaria Revolución	Urbano	15 años	Matutino	12	12	396	33	Subgrupo “B” (ocho estudiantes)

Elaboración propia con información sistematizada del trabajo de campo y parte obtenida en <<http://sieeb.basica.sep.gob.mx/>> (30 agosto de 2009).

Las siete estudiantes del subgrupo “A”, de Mirna, fueron asignadas al turno matutino de la Escuela Primaria Independencia. Esta escuela tenía una larga historia, con 67 años de existencia. Contaba con 24 grupos, que eran atendidos por igual número de docentes. Atendía a mil 141 alumnos, cuyo número promedio por grupo era de 48 aproximadamente. Por otro lado, los ocho estudiantes del subgrupo “B”, que asesoró Rocío, realizaron sus prácticas en el turno matutino de la Escuela Primaria Revolución. Esta escuela tenía una historia más reciente que la otra, pues llevaba funcionando 15 años. Ahí trabajaban 12 grupos, y había igual número de docentes que los atendían. En total, contaba con 396 alumnos. El promedio por grupo era de 33.

Según lo expresado por una de las asesoras, en la asignación de los subgrupos de estudiantes a las escuelas primarias disponibles para sus prácticas se tomó en cuenta el desempeño de ellos en los semestres previos, así como las características de las primarias. En ese sentido, asignan a los estudiantes “comprometidos con el trabajo” a las escuelas que demandan mayor dedicación -generalmente las más

<sup>16</sup> La información de las escuelas primarias que presento es producto de lo reportado por las asesoras, tutoras y estudiantes durante las entrevistas, así como datos estadísticos de la SEP <<http://sieeb.basica.sep.gob.mx/>> para ese periodo escolar (2008-2009).

grandes, ubicadas en las cabeceras municipales-. A los estudiantes “regulares” los mandan a escuelas primarias “regulares”, con menor demanda de alumnos.

### Las tutoras

Con la ayuda de los estudiantes y las asesoras, establecí contacto con cinco docentes tutoras de las dos escuelas primarias -Rebeca y Mayra, de la Independencia; Amalia, Blanca y Celia, de la Revolución-. Casi todas ellas eran docentes normalistas de formación, y contaban con diferentes años de experiencia docente en educación primaria, al igual que como tutoras. En el siguiente cuadro describo algunas de sus características.

Cuadro 6. Las docentes tutoras								
	Tutora	Edad	Formación	Escuela	Carrera magisterial <sup>17</sup>	Titular del Grado y estudiante tutorado	Años de servicio	Experiencia como tutor
1	Rebeca	48	- Un año de normal y un curso intensivo para concluirla	Primaria Independencia	Sí, nivel A	2° “D” - Lili (Subgrupo “A”)	30	Varios años
2	Mayra	48	-Normal elemental <sup>18</sup> -Especialidad en educación artística	Primaria Independencia	Sí, nivel A	5° “A” - Elena (Subgrupo “A”)	25	Varios años
3	Amalia	36	- Licenciatura en educación primaria en escuela normal	Primaria Revolución	No	1° “A” - Pablo (Subgrupo “B”)	12	1ra. Vez
4	Blanca	34	- Licenciatura en educación primaria en escuela normal	Primaria Revolución	No	2° “B” - Alicia (Subgrupo “B”)	10	1ra. Vez
5	Celia	39	- Licenciatura en educación primaria en escuela normal	Primaria Revolución	No	4° “A” - Magda Abril (Subgrupo “B”)	12	1ra. Vez

Existe una diferencia de al menos diez años de servicio entre las docentes de una y otra escuela. Las de la primaria Independencia tienen más tiempo trabajando que las de la Revolución.

Una característica en común entre todas estas docentes es que se formaron en escuelas normales, aunque con diferentes planes de estudios. Tres de ellas, las más jóvenes, lo hicieron cuando la profesión docente pasó a ser parte del nivel de licenciatura, con el Plan de estudios de 1984. Por otra parte, una de las tutoras más experimentadas dijo que cursó la normal elemental, que comprendía la formación de

<sup>17</sup> Es un sistema de promoción horizontal para los docentes de educación básica, consta de cinco niveles de estímulos económicos. Los objetivos del mismo han sido: a) impulsar la profesionalización del magisterio, b) evaluar la calidad de su trabajo, c) estimular su labor y d) mejorar sus percepciones salariales.

<sup>18</sup> Se le denomina así a los estudios de formación docente proporcionados por la educación normal que cubría la educación de nivel medio superior y superior al mismo tiempo.

bachiller y la de la profesión docente al mismo tiempo, con los planes anteriores a 1984. La otra dijo que cursó sólo un año en la normal de esa misma modalidad, y que concluyó su formación en un curso intensivo, a la par que ejercía la docencia en la educación primaria. Para estas tutoras, el haber sido estudiantes normalistas implica que conocían parte de la experiencia de las prácticas escolares, aunque en un papel de aprendices.

Las tutoras Rebeca y Mayra participaban, al momento del estudio, en el programa de Carrera Magisterial, ambas en el nivel "A". En cambio, Amalia, Blanca y Celia expresaron que han intentado ingresar a dicho programa, pero que no lo han logrado porque les ha resultado difícil. Consideran que es así porque cubrir con requisitos como la asistencia a los cursos les presenta dificultades, por falta de tiempo y no tanto de interés. Además, expresaron que la información para registrarse en el programa les llega "ya casi al cierre de la convocatoria", y que no les da tiempo de inscribirse. Celia agregó al respecto que se ha dado cuenta de que existen preferencias para proporcionar la información y para promover a los maestros en dicho programa.

Algunas tutoras con poca experiencia laboral en esa ocasión tuvieron que ser tutoras por primera vez. Fueron los casos de Amalia, Blanca y Celia, de la escuela Revolución. Amalia, que era profesora de primer grado, tuvo al estudiante Pablo; Blanca tenía a cargo al segundo grado, y trabajó con la estudiante Alicia; y Celia, titular de cuarto grado, fue tutora de Abril. Estos tres estudiantes eran integrantes del subgrupo "B" (de Rocío). Denominaré en el análisis a estas docentes como "tutoras novatas".

Por su parte, Rebeca era profesora de un segundo grado, y fue tutora de Lili. Mayra, maestra de quinto grado, trabajó con Elena -ambas estudiantes del subgrupo "A", de Mirna-. Las docentes en cuestión describieron haber tenido ya varias experiencias como tutoras. Debido a ello, me refiero a ella como "tutoras experimentadas".

La descripción presentada hasta ahora se refiere a características específicas de los tiempos, los espacios, las escuelas y los sujetos objeto de mi trabajo de campo.

## **La organización del análisis**

La tesis comprende tres capítulos, y está organizada de la siguiente manera: en el primero, sitúo los antecedentes de reforma a la educación normal en México en 1997, que dio lugar al actual plan y programa de estudios con que se forman los docentes de educación primaria. También señalo en dicho capítulo que el proceso de cambio en la educación básica y normal ocurrido en los noventas ha tenido su origen en procesos de reforma vividos en los diferentes países de Latinoamérica, a raíz de cambios estructurales promovidos por organismos internacionales. Cierro este capítulo con una descripción de los objetivos que plantea el área curricular en que se sitúa el preservicio que los estudiantes normalistas realizan en la escuela primaria, y que orientan su quehacer y el de las asesoras.

En el segundo capítulo analizo las tareas que las docentes realizaron dentro de su función de asesoría académica al 7° y 8° semestres, que incluyen el seguimiento al preservicio de los estudiantes, así como la orientación que ellas hacen sobre los avances de su documento recepcional. Asimismo, analizo que en función de sus condiciones laborales ellas están inmersas en un proceso de intensificación del trabajo docente, aunado a su condición de género. Esto representa en ocasiones para ellas una doble, triple, o hasta cuádruple jornada de trabajo. Concluyo este capítulo con el análisis del “Foro de avances”, actividad que las docentes han desarrollado por considerarla necesaria para orientar su trabajo con los estudiantes en lo relativo a su documento recepcional.

Por último, en el tercer capítulo analizo el proceso mediante el cual los estudiantes, asesoras y tutoras -integrantes de la triada- participan en el preservicio. Planteo que su participación da lugar a la comunidad de práctica del preservicio, en la que los estudiantes de docencia se involucran de forma periférica alrededor de la actividad de la enseñanza. Proporciono diferentes ejemplos de ello. También analizo que la comunidad del preservicio es producto de la intersección de dos culturas escolares (Mercado, 2010): la de educación básica y normal -creadoras de sentidos diversos en relación a la enseñanza-. Dicho encuentro origina un proceso de negociación de significados en torno a la actividad principal de la comunidad del preservicio: la enseñanza. En él, los estudiantes, asesoras y tutoras que participan en dicha comunidad lo hacen con las ideas que sobre el trabajo docente han construido desde sus propias experiencias, que a su vez provienen de sus espacios laborales y formativos. Ilustro esto con algunos ejemplos. Asimismo, en este capítulo subrayo que

con el proceso de participación los diferentes sujetos aprenden diferentes aspectos sobre el trabajo docente; por lo que, aunque para todos constituye un espacio formativo, es particularmente así para los estudiantes de docencia. Tal proceso está implícito en la participación periférica de los estudiantes.

## **Capítulo I. Antecedentes de la reforma curricular a la Licenciatura en Educación Primaria para la formación docente inicial en México: Plan 1997**

El contenido de este capítulo está organizado en dos apartados, por medio de los cuales sitúo la formación docente inicial en nuestro país. En la primera parte analizo los dos principales antecedentes que originaron el actual plan de estudios para la educación normal; entre ellos, la reforma a la educación básica de 1993, así como el interés por su actualización dentro del mismo sistema de formación, que favoreció la reforma de 1997. Planteo que ambos procesos tuvieron un eje común, aunque no único, de influencia: el proyecto modernizador de la educación impulsado a nivel internacional.

En la segunda parte describo el Plan de Estudios de 1997, que orienta la formación de docentes de educación primaria. Destaco la línea curricular que guía su inserción en la práctica. También presento los espacios curriculares de “Trabajo Docente I y II” -que comprende el preservicio- y el “Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II” -espacio para el análisis del preservicio-. Además detallo las tareas que se plantean en el P97 deben realizar estudiantes, asesoras y tutoras en dichas asignaturas.

El objetivo de este capítulo es situar por una parte la formación docente inicial para profesores de educación primaria en otros contextos, así como tener en cuenta las principales razones que originaron la perspectiva formativa actual. También interesa describir los referentes normativos que los participantes toman en cuenta al momento de su participación en el preservicio.

### **1. Los antecedentes del Plan de estudios de 1997 para la formación docente inicial**

En México, al igual que en otros países, la formación docente ha constituido una de las mayores preocupaciones respecto al logro de los objetivos educativos. El éxito de los mismos se ha postulado como la vía que potenciará el desarrollo de las naciones. En este sentido, se ha señalado a la formación docente, como una solución; pero al mismo tiempo como uno de los principales problemas en los sistemas educativos.

Algunos factores que contribuyen a problematizar la cuestión de la formación docente son la diversificación de instituciones que la ofrecen, los enfoques desde los que se realiza, y la multiplicidad de ámbitos de desarrollo profesional de los docentes.

Estas cuestiones plantean un gran reto al momento de emprender propuestas para incidir en las prácticas existentes de formación y de la práctica profesional.

Para el caso mexicano, un signo característico en la formación docente ha sido una gradual transformación en diferentes sentidos, que se ha acentuado en las últimas cuatro décadas. Arnaut (2004) señala que los cambios en dicho sistema se han apreciado principalmente en sus planes y programas de estudio, así como en la diversificación de instituciones que brindan el servicio -por ejemplo, se crearon establecimientos como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) e instituciones privadas como las normales-.

Para el caso de la formación docente inicial en México, que se desarrolla en parte en las escuelas normales, Arnaut señala que este nivel de formación docente ha experimentado más cambios curriculares que la misma educación básica. Ibarrola (1998) describe que en tales cambios han estado permeados por múltiples tensiones, como la preeminencia de los conocimientos que deben incluirse en la formación de los docentes (de carácter general, los de “apoyo” a la profesión y los específicos de la misma”; la tensión entre la formación del líder social o coordinador/conductor de los aprendizajes de los alumnos; el debate de la introducción de las llamadas Ciencias de la Educación hasta el plan de 1984; el debate sobre las metodologías especiales o didácticas específicas, así como la inclusión de la formación en investigación, por ejemplo en el P84 -que dio lugar a una distorsión sobre la formación para la enseñanza-, para el P97 la investigación se planteó como una actividad institucional y para los estudiantes de docencia proporcionarles las habilidades para seleccionar y usar investigación educativa (Ibarrola, 1998: 264-266).

El interés de esta investigación se centra en la formación docente inicial, entendida como la etapa de preparación formal en una institución específica de formación docente (Vaillant, 2004).<sup>19</sup> Asimismo, habría que entender a este momento de la formación como un continuum del proceso de aprendizaje que los docentes experimentan a lo largo de sus vidas (Avalos, 2007). Para el caso mexicano, este servicio ha sido ofrecido en parte por las escuelas normales. La formación para docentes de educación primaria experimentó en 1997 la última reforma en su plan y

---

<sup>19</sup> La misma autora describe otras tres áreas importantes para la reflexión sobre la cuestión de la formación docente; el preentrenamiento que son las experiencias de enseñanza previas que los candidatos a ser maestros han adquirido en su historia como estudiantes; la formación docente inicial; la iniciación considerada como los primeros años de ejercicio profesional de los docentes novatos; y la formación en servicio que se enfoca al desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza (Vaillant, 2004).



programas de estudios, originada principalmente por dos motivaciones. Una de ellas fue la reforma curricular efectuada en 1993 a la educación básica, situada dentro de un proyecto modernizador de la educación. La otra motivación giró en torno a una inquietud propia del sistema de formación docente, y tuvo su razón de ser en la incertidumbre que provocaba el enfoque con que se formaban los futuros docentes desde 1984. Abordaré la descripción de esto más adelante.

La reforma suscitada en la formación docente inicial en México se debió en parte a motivaciones internas de ese subsistema educativo; sin embargo, también existieron elementos externos que influyeron de forma relativa en dicho proceso de cambio, que tiene huellas de procesos promovidos desde el contexto internacional.

Si bien el sistema de formación docente inicial tiene sus particularidades, también tiene algunos rasgos de procesos de reformas promovidos desde el contexto internacional, que aquí exploro.

### **1.1. Antecedentes del proyecto modernizador y descentralizador de la educación en México**

Se ha señalado que las últimas reformas educativas, especialmente la descentralización de los servicios en los sistemas educativos, han sido una característica experimentada por diversos países en la región Latinoamericana, entre ellos México. Esto obedece en parte a la influencia de organismos internacionales sobre la política de desarrollo de los Estados nacionales. Algunas reformas en nuestro país, como la de educación básica en 1993 y la de educación normal en 1997, se relacionan en cierta manera a dicho fenómeno.

En México, el proceso de la política modernizadora se inició formalmente con el gobierno salinista (1988-1994) a través de dos sucesos: La firma del Tratado de Libre Comercio y la incorporación del país a la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE) (Ibarrola y Silva, 1996). Con estos acontecimientos México entró “oficialmente” al escenario de desarrollo mundial, que significó incorporarse al flujo e intercambio de bienes y servicios. Esto propició una serie de transformaciones estructurales en las economías nacionales, que repercutieron en el sistema educativo (Tiramonti, 2001).

Tal proceso de transformación ha tenido lugar en las últimas tres décadas, y ha sido proyectado e impulsado por organismos internacionales,<sup>20</sup> fundamentado en un paradigma de desarrollo económico globalizador, y a través de mecanismos como los préstamos condicionados a los países subdesarrollados (Bonaf, 2002).

En la dimensión educativa, tal política ha enfatizado -a través de diferentes recomendaciones como la de Jomtien en 1991- otorgar enseñanza básica a toda la población y mejorar las condiciones de operación del sector educativo, así como la inclusión y responsabilidad explícita de nuevos actores para responder a las demandas educativas (Bonaf, 2002). En la *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (UNESCO, 1990) se hizo evidente, por ejemplo, la consideración de mayor participación de las autoridades nacionales, regionales y locales, además de que se enfatiza la cooperación primordial del personal docente para conseguir el objetivo de dar formación a todos.

Estas recomendaciones incidieron en el proyecto modernizador de la educación básica en México, que se tradujo -por ejemplo- en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) -con el cual se estableció una tregua entre el sindicato magisterial y los gobiernos federales y estatales para el proyecto modernizador-. Tal acuerdo se formalizó a pesar de las críticas que se hicieron sobre los conceptos de “calidad”, “eficiencia” y “eficacia” que enarbolaba la propuesta (Ibarrola y Silva, 1996). Como se señala, la apuesta por esa política ha sido mejorar la calidad, cuestión que se ha convertido en el concepto clave sobre el cual se han organizado, relativamente, las “retóricas propositivas” en el sector educativo de los países en desarrollo (Tiramonti, 2001:34).<sup>21</sup>

Para el caso preciso de México, respecto a la “calidad” se señalaba en el citado Acuerdo que:

La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país (SEP-SNTE, 1992).

---

<sup>20</sup> Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Monetario Internacional (FMI) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

<sup>21</sup> Un ejemplo reciente es la reforma a la educación básica promovida por el actual gobierno que se plasma en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).

Si bien el Estado, como “agente vertebrador del orden”, en determinada medida se ha visto subordinado para dar paso a “la racionalidad del mercado” -basada en valores sustraídos de la esfera económica como la competitividad, la eficiencia y la calidad-, también habría que considerar que este fenómeno ha sido relativo en los países latinoamericanos. Es decir, la respuesta de los gobiernos a esa “oleada incisiva” de las políticas internacionales está mediada por sus historias, la fortaleza de sus clases dirigentes, la capacidad técnica de sus burocracias, y las opciones de sus gobernantes a la hora de articularlas externamente (Tiramonti, 2001:33). Ello precisa la consideración de posibles adaptaciones y resistencias de la propuesta modernizadora en función de las características concretas de cada nación -lo cual hace imposible generalizar el impacto de dichas políticas-.

Al parecer, para el caso mexicano no se vislumbraban muchas opciones. Por tanto hubo un apego, por lo menos en el discurso, a la política marcada por el neoliberalismo económico impulsado por los organismos transnacionales. Sin embargo, las condiciones propias de nuestro país -como la diversidad sociocultural, y como las crisis económicas y políticas que en ese periodo se vivieron- han impedido el éxito de esa política. Por el contrario, han repercutido en graves desigualdades sociales. Al respecto, Ibarrola y Silva (1996) señalan que en México la utopía de transitar de una posición de tercer mundo al primer mundo generó rápidamente “nuevas y profundas paradojas que permiten ver la dimensión específica de la racionalidad bárbara de la explotación y la dominación” (1996: 16).

También hay que señalar que la búsqueda de la “calidad” en los servicios educativos ya se venía persiguiendo en las administraciones pasadas. Desde 1978, el presidente López Portillo ya planteaba cierta descentralización en el sistema de educación básica y normal, “para infundir al sistema mayor flexibilidad para mejorar la calidad de la enseñanza” (Arnaut, 1998). Ello también matiza, más no elimina, la cuestión de una influencia de determinada ideología externa (en ese sentido, ya existía una preocupación interna por los cambios en nuestro sistema educativo). También se podría entender a esas influencias externas como un intercambio de intereses -por ejemplo, los préstamos condicionados a las naciones “en desarrollo”-, aunque no precisamente democráticos.

Un ejemplo de la influencia de la política neoliberal en nuestro sistema educativo, por las características particulares del proceso, es el fenómeno de la

descentralización de la educación básica y normal ocurrida en 1992, al que subyace un paradigma señalado como de gestión, y que se propuso cambiar el sistema educativo sobre las base de la descentralización financiera y administrativa, a la vez que busca promover la autonomía de las instituciones escolares y la correspondiente responsabilidad de las mismas por los resultados educativos (Tiramonti, 2001). Todo esto ha tenido efectos poco deseables, aunque quizás ya previstos.

Parece ser que para el caso mexicano el proceso de descentralización ha sido más bien un paliativo en la economía del Estado respecto de la educación. Y, decir de Ibarrola y Silva (1996), se evidenciaron contradicciones y antagonismos en el sistema educativo. Por ejemplo, la diversa capacidad económica y estructural de los gobiernos estatales a la recepción de la administración de la educación, en lo concerniente a la formación docente el diseño o aplicación de políticas clave para ese rubro, quedó “en tierra de nadie” (Ibarrola y Silva, 1996: 19).

Para el caso de la formación docente inicial en nuestro país, parecía haber cierto desinterés de los gobiernos hacia el mejoramiento del servicio, probablemente por la insuficiencia económica y política del Estado, ya que la última reforma se efectuó de manera tardía respecto al acuerdo por la modernización. Cabría entonces postular la hipótesis de un cierto abandono, tanto de de los Estados nacionales como de los organismos internacionales, en invertir en este rubro de la formación docente. Esto podría deberse en parte a la incertidumbre que ha provocado su “eficiencia”. Por ejemplo, Torres (1996) señala que el BM toma en cuenta el costo que representa para las arcas financieras invertir en una formación docente inicial ineficiente, que no provee resultados en la práctica inmediata. Quizás a este supuesto le subyace la idea de ver a la formación docente inicial como un proceso acabado -en que se ofrece la teoría aplicable a la práctica- y no se mira como una posibilidad meditada para proyectar a la formación docente como un trabajo continuo (Diker y Terigi, 1997).

Si bien estas cuestiones se dan en un nivel de política internacional y de diseño de propuestas educativas nacionales, también cabe la posibilidad de concebir su incidencia en la dimensión de los centros educativos particulares. Por ejemplo, entender cómo se han configurado la organización escolar y a su vez las prácticas de los sujetos que participan en los procesos educativos. Es decir, también habrá de tener en cuenta como esos hilos “invisibles” -cargados de múltiples intereses- llegan a entretrejerse en los procesos educativos, y cuáles son sus efectos.

Sin embargo, habría que insistir en que ese tipo de cuestiones no suelen ser determinantes; y que, como señala Tiramonti (2001), tales influencias están mediadas por las historias y características cada uno de los sistemas educativos. A lo cual agregaría que en la receptividad de dichas propuestas también influyen las diferencias entre las instituciones específicas.

Un ejemplo de las diferencias al interior del sistema educativo mexicano es la organización sindical magisterial, que, si bien tiene una historia de poder centralizado fuertemente arraigada, presenta particularidades al respecto en los contextos estatales. Es el caso del Estado de México, lugar de este estudio, que tiene un sindicato “independiente” del nacional -pero también dos secciones federales del SNTE-. A decir de Arnaut (1998), aún con el proyecto descentralizador y modernizador no se logró liberar a los maestros de la “servidumbre” sindical. Esto también nos permite tener presentes ciertas continuidades en el sistema educativo. Faltaría indagar los cambios y diversidad de experiencias que se suscitan al interior del mismo.

#### **- Experiencias de formación docente inicial en otros contextos**

En este apartado describo ejemplos de experiencias de formación docente inicial en otros países, los cuales presentan características diferentes del caso mexicano, pero también tienen aspectos comunes. Las particularidades de esos programas responden a las características e historias de los sistemas de formación del país de origen.

Vaillant (2004) describe en el documento “Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates” algunos rasgos de la formación en diferentes países. Retomo algunos ejemplos y señalo algunas semejanzas con el caso mexicano, así como cierta tendencia regional en la formación docente.

Entre los ochentas y noventas hubo en los países latinoamericanos una tendencia de transformación en el sistema de formación docente. Por ejemplo, en algunos países se adoptó el modelo universitario de formación; se aumentó la duración de estudios requeridos para el ingreso, se mejoró la articulación con la práctica docente, se aprobaron nuevas normativas, y se establecieron mecanismos de certificación y habilitación (Vaillant, 2004).

En Chile, por ejemplo, la formación docente pasó de efectuarse en las escuelas normales a Institutos de formación. Los enfoques que se pusieron en debate para la formación en el caso de ese país fueron la formación pedagógica y disciplinar, pues en determinada época se separaron los estudios en disciplinares (ciencias y letras) de la

formación pedagógica. Durante los setentas se emprendió un proyecto modernizador, en el que se reestructuró el currículum, se eliminaron los contenidos generales y se enfatizaron los contenidos y métodos de la Escuela Básica. Asimismo, se instauró un énfasis en la práctica profesional como experiencia formadora. En ese mismo periodo, como parte de las medidas de modernización, se creó un Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Educativas (Vaillant, 2004).

Tales acciones de mejora emprendidas en aquel país se vieron coartadas por acontecimientos políticos, como el golpe de Estado de Pinochet, que provocó el cierre de las escuelas normales y la reubicación de los alumnos en las universidades regionales que ofertaban carreras de formación docente. Las acciones emprendidas por aquel gobierno, señala Avalos (2007), fueron en deterioro de la formación docente, pues además de desaparecer a las escuelas normales, las instituciones que se hicieron cargo de la formación fueron decretadas como no universitarias. Este proceso dio lugar posteriormente a una limpieza ideológica de los docentes, con efectos negativos en la formación. Avalos describe que tal situación se revirtió en los noventas, por iniciativa del mismo régimen.

Ya para fines de los noventas (1997), ante los estragos provocados por el régimen militar, se emprendieron acciones de mejoramiento de la calidad educativa. En relación a la docencia, se emprendió el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, que proporcionó recursos económicos por medio de concursos a las instituciones que elaboraban proyectos de mejora a la formación.

Otro ejemplo, aunque no latinoamericano, es el caso de Estados Unidos. Existe información relativa a las acciones emprendidas, en la década de los ochentas, con el Professional Development Schools (PSD). Esta iniciativa surgió del interés de asociaciones entre maestros, administradores e integrantes de facultades universitarias por mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus respectivos estudiantes, así como también unir en una forma real la teoría y la práctica educativa (Villegas-Reimers, 2003).

Villegas-Reimers (2003) han descrito que la citada propuesta ha incidido de forma positiva en la formación inicial de los docentes de aquel país, ya que ha proporcionado beneficios a los diferentes participantes. Los niños de las escuelas de prácticas han tenido buenos resultados en escritura y resolución de problemas, como producto de las intervenciones de los maestros, que han sido aplicadas por los “estudiantes-maestro” (estudiantes de docencia). Para los maestros (en servicio) la

experiencia les ha servido de actualización, pues se mantienen al tanto de las últimas investigaciones y teorías pedagógicas por el vínculo con las universidades. Para los “estudiantes-maestro”, les ha beneficiado su incorporación a la profesión en un entorno real donde implementan sus destrezas y conocimientos a la par que son apoyados por los maestros (en servicio).

Asimismo, se ha descrito que los estudiantes de docencia involucrados en el PDS obtienen una identidad más realista, con una visión sistemática y equilibrada de las realidades de enseñanza. Además, se han construido una percepción de la enseñanza como una “carrera” y no sólo como “un trabajo” (Villegas-Reimers, 2003: 36).<sup>22</sup>

Por otra parte, las transformaciones promovidas en otras latitudes de Europa en la formación docente inicial han estado marcadas por el enfoque de introducir innovaciones sustantivas -en particular se ha dicho que en lo referente al desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para ejercer una docencia profesional con competencia-. Ha sido descrito que las propuestas más relevantes impulsadas en la última década tienen que ver con el aspecto de la organización de las instituciones, la diversificación de las titulaciones, la práctica docente y la estructura curricular de los programas de formación (Vaillant, 2004: 18). En el siguiente cuadro sintetizo algunas de las iniciativas realizadas sobre la formación docente en diversos países.

<b>Cambios en las últimas décadas en la Formación Docente Inicial</b>	
<b>Contexto</b>	<b>Acciones en la F.D.I.</b>
Francia	Creación de nuevas instituciones: Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM)
España - Italia	Creación de departamentos o facultades para la formación docente inicial
Reino Unido	Permanencia de la formación docente en las universidades, pero se dio un acercamiento de ellas a las escuelas de ejercicio profesional.
Holanda	Incorporación de mentores (tutores) para impulsar la formación inicial de calidad de los docentes Currículum de educación básica como asignatura en la formación docente.
Argentina	Terciarización de la formación docente
México	Decreto de ascenso de la educación normal a estudios universitarios (1974) Introducción de las Ciencias de la Educación en la formación docente así como un enfoque de investigación en la misma(1984) Énfasis en la formación para la enseñanza en contextos reales de trabajo (1997)

Fuente: Elaboración propia con datos de Vaillant, 2004.

A pesar de que en otros contextos la formación inicial de docentes se ha trasladado de las escuelas normales a otras instituciones, ese proceso por sí mismo no ha

<sup>22</sup> El PSD es un programa que se ha desarrollado en algunos estados de aquel país, por tanto no es generalizable.

representado un cambio sustancial. Como señala Vaillant, no importa tanto en qué institución se realice la formación docente, ya que el cambio de instituciones que ofrecen el servicio funge a veces como una “pantomima”, o “el síndrome del atajo o cambio de etiqueta”. La reforma a esa etapa de la formación no implica un cambio inmediato, “como si un nombre diferente asignara mágicamente calidades y calificaciones de estatuto superior. Se desconoce que la transferencia de dependencia a un nivel o circuito de la formación no asegura automáticamente un mejoramiento de la calidad del proceso” (Vaillant, 2004: 21).<sup>23</sup>

Vaillant ha descrito que existen algunos aspectos en común entre ellos. Por ejemplo, los que tienen que ver con una formación humana e integral, y que atienden a la vez las destrezas intelectuales formales y el desarrollo de valores humanos. Considero que tales dimensiones en la formación docente tienen que ver con determinados planteamientos hechos a nivel internacional sobre el rumbo de la educación, tales como los de Morin (1997), que se basan en la enseñanza de la condición humana. Otro referente son las ideas que expuestas por Delors (1996), quien apuesta por el desarrollo integral de la persona.

Como otro de los elementos presentes en los programas de formación docente inicial, Vaillant explica la existencia de los que tienen que ver con: una sólida preparación para las disciplinas a enseñar, apertura a la investigación, competencias para el desarrollo del aprendizaje y una introducción a la práctica de la enseñanza - generalmente a través de un practicum bajo la guía de un maestro experimentado”- (2004:17).

Características como esas han estado presentes en las propuestas de formación docente inicial en México, aunque no de forma simultánea. Cada una tuvo preeminencia sobre otra en determinado momento de la historia de los planes y programas de estudio. Por ejemplo, en el P75 se consideraba que tenía que enfatizarse la formación didáctica, y para el P84 se estableció la formación con énfasis en la investigación, y se estimó también la formación en la práctica. Para el P97, se perciben algunos rasgos de que promulgan la formación integral, así como las competencias para el desarrollo del aprendizaje y un marcado interés por la formación en los contextos de práctica docente real. Es producto de ello el prácticum o preservicio que los estudiantes desarrollan en sus dos últimos semestres de formación.

---

<sup>23</sup> La misma autora ha explicado que la formación docente en las universidades presentan también dificultades, pues se ha identificado que estas instituciones carecen de un contacto cercano con las escuelas de ejercicio profesional.



Los ejemplos descritos permiten entender que el desarrollo de la formación docente inicial en México comparte ciertos rasgos con los programas de otros países. En nuestro caso, la formación de docentes de educación básica ha estado bajo la responsabilidad de las escuelas normales. La determinación de los planes y programas de estudio que orientan tal formación siguen siendo facultad del Estado.

En los siguientes apartados exploro los principales rasgos de las dos razones fundamentales que suscitaron la reforma a la educación normal en 1997: la reforma a la educación básica en 1993 que se plasmó en el ANMEB, y la relacionada al propio interés de cambio del sistema de formación inicial.

## **1.2. Cambios en la formación docente inicial en México a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

La reforma a la educación normal iniciada en 1997 es producto en parte de las transformaciones experimentadas en la escuela básica en 1993, que a su vez fueron forjadas a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Este proyecto se celebró en el mes de mayo de 1992 entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y tuvo efecto durante el gobierno salinista (1989-1994). Tal propuesta comprendió principalmente tres grandes líneas de acción, con el objetivo de “impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada” a través de; a) la reorganización del sistema educativo, b) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y c) la revaloración social de la función magisterial” (SEP-SENTE, 1992).<sup>24</sup>

A pesar de que el Acuerdo se concretó en ese periodo, ciertas condiciones para que se consumara ya habían sido maduradas con antelación. Es decir, en los sexenios precedentes al salinista ya existía cierto “andamiaje” político (Arnaut, 1998), que al momento de dicho convenio -en 1993- permitió el consenso en el “mapa de actores” involucrados (Berman, 1978). Estos precedentes posibilitaron la construcción y el desarrollo relativo de las tres líneas de acción contempladas en el Acuerdo.

Cada uno de los tres ejes supuso procesos diferentes; pero específicamente uno de ellos se planteó como central y posibilitador de las condiciones de éxito de la

---

<sup>24</sup> La reforma al plan de estudios de la Licenciatura en Educación primaria fue el antecedente también para la transformación en otros planes de estudio de las diferentes licenciaturas, le precedieron en estos cambios la Licenciatura en Educación Preescolar en 1999.

propuesta modernizadora: la reorganización del sistema educativo. Tal como se describe en el Acuerdo:

Pero más recursos, más días efectivos de clase, programas idóneos, mejores libros de texto y maestros adecuadamente estimulados, podrían tener efectos imperceptibles en la cobertura y calidad educativa, si no se dan a través de un sistema que supere los obstáculos e ineficiencias del centralismo y la burocracia excesiva que aquejan al sistema educativo nacional. Por eso es importante que la otra línea fundamental de la estrategia sea la reorganización del sistema educativo (SEP-SNTE, 1992).

El sistema de educación básica en México ha experimentado diversos procesos de organización durante su historia, como el de municipalización, desconcentración, descentralización y federalización. Cada uno con diferentes significados y grados de desarrollo en los contextos particulares. Por otra parte, se ha dicho que el devenir de tal sistema ha sido en divergencia con el de la formación docente inicial. Al respecto Arnaut explica que:

Mientras la educación primaria tendía hacia la uniformidad -de contenidos y métodos- y hacia la centralización bajo la dependencia del gobierno federal, la enseñanza normal tendía hacia la heterogeneidad en sus métodos y contenidos, así como en su dependencia técnica y administrativa [...] cuando se pretende reorganizar el sistema, nos encontramos con un sistema de educación primaria fuertemente centralizado y homogéneo, y con uno de educación normal muy descentralizado y heterogéneo.” (Arnaud, 2004: 288)

Por una parte habría que entender que la diversificación en la formación docente inicial puede suponer mayores posibilidades de atención a la diversidad de los alumnos. Ello implica que los contenidos y métodos para lograrlo tienen que ser heterogéneos. Sin embargo, también sería pertinente cierta uniformidad en el sistema de organización, pues posibilitaría un uso adecuado de los esfuerzos.

La organización del sistema educativo en educación básica, que actualmente se denomina “federalización”, y que implica la descentralización de los servicios y responsabilidades del gobierno federal hacia la de los estados, tiene su antecedente en los intentos relativamente fallidos de desconcentración y descentralización promovidas por los gobiernos de la década de los setentas y ochentas. Arnaut (1998) señala que la inconclusión de esos esfuerzos se debió a que trastocaba ciertos intereses, tanto del SNTE como de los gobiernos estatales. Esto se debe a que en esos la desconcentración implicaba la transferencia de responsabilidades, de la educación

básica y normal, por parte del gobierno federal hacia los estatales en términos técnicos y administrativos. La descentralización significaba el traspaso de esos compromisos, pero además incluía aspectos legislativos y políticos.

Dentro de los argumentos que se reconocen en la resistencia de esos actores importantes en el desarrollo del proceso de descentralización están por un lado los del SNTE, que manifestó su rechazo por significarle una amenaza a su razón de ser: una organización esencialmente centralizada.<sup>25</sup> Por otra parte, varios gobiernos estatales se resistieron al proceso, “quizás por las implicaciones que consideraban les significarían la transferencia de nuevas y graves responsabilidades políticas, laborales, administrativas y eventualmente económicas, sin que éstas se vieran acompañadas de recursos políticos y económicos para afrontarlos (Arnaut, 1998: 268-269).

Antes del citado ANMEB, la organización del sistema se basaba en una “descentralización política del SNTE y la SEP: una descentralización de facto, estimulada por la desconcentración administrativa, pero que no violentaba la estructura centralizada del SNTE ni la desconcentraba de la Secretaría. No se descentralizaron el SNTE ni la SEP, pero ambos experimentaron la descentralización de sus actividades” (Arnaut, 2004: 274).

Si bien en los años ochentas no se concretó el proceso descentralizador con el trabajo desarrollado durante el gobierno de Miguel de la Madrid, previo al de Salinas de Gortari, sí se crearon ciertos antecedentes. Quizá también suavizó la escena política en que la administración salinista consiguió el consenso para dar marcha al proyecto. Por ejemplo, antes del ANMEB se definieron los programas estatales de modernización educativa, que fueron redactados en forma conjunta por las autoridades educativas federales y estatales. Otros elementos que contribuyó al consenso fue la caída del grupo dominante en el SNTE y cierta colaboración del nuevo grupo en el poder para el proyecto descentralizador del Estado (Arnaut, 1998).

En el Acuerdo se enfatizaba la necesidad rotunda del cambio en la organización centralizada del sistema por una serie de factores que no contribuían en su eficiencia. Por ejemplo la carga burocrática de la SEP, el deterioro de la gestión escolar, ambigüedad en las responsabilidades entre los diferentes niveles de gobierno así como de otros actores, entre ellos los padres de familia y la comunidad. En suma, se expresaba el agotamiento de esa forma de organizar el sistema de educación básica

---

<sup>25</sup> El SNTE corría el riesgo de perder el control sobre el sistema de formación de maestros y el control técnico y administrativo de los maestros en servicio, elementos que han configurado su poder (Arnaut, 1998).

vigente desde hacía 70 años (SEP-SNTE, 1992). Para remediar tal situación, señala el mismo documento, se buscaba una diferente estructura, además de incluir la participación de los diferentes actores involucrados, así que el gobierno federal estableció convenios con los estatales para la redistribución del sistema.

Se estableció que los gobiernos estatales asumieran la dirección de los centros educativos que conducía hasta ese momento la SEP, incluidas sus modalidades y tipos: los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y para la formación de maestros, incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial. El siguiente fragmento sintetiza las responsabilidades que asumirían las administraciones estatales.

El Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación (SEP-SNTE, 1992).

Por su parte, el gobierno federal se reservó el derecho de legislar la cuestión normativa; es decir, quedó dentro de sus atribuciones determinar, para todo el país, los planes y programas de estudio de la educación básica y normal.<sup>26</sup>

La forma de reorganizar el sistema educativo en México tiene relación con una preocupación interna de las administraciones. Sin embargo, también es producto de una serie de “recomendaciones” de ciertos organismos internacionales, a cambio de ciertos beneficios económicos para los Estados nacionales en “desarrollo”. Como se ha explicado, la tendencia reformadora de los sistemas educativos en las últimas décadas en los diferentes países latinoamericanos ha tenido un origen común, el proyecto modernizador promovido desde fuera (Ezpeleta, 2004). Aunque tales recomendaciones son de orden internacional, y se realizan en una dimensión “macro” habrá que tenerlas en cuenta, aunque no de manera central, al momento de analizar los procesos cotidianos en el sistema educativo, por los “efectos indeseados” que se producen.

#### - **La reforma en los planes y programas de estudios de educación básica**

La segunda línea de acción que el ANMEB precisaba como importante para “impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad” era la reformulación de los

---

<sup>26</sup> Habría que ver cuál es la dimensión política existente en esa decisión, pues el Estado continuó definiendo los términos de la formación docente inicial.

contenidos y materiales educativos de la educación básica, que hasta entonces tenían 20 años de vigencia. Por tanto, se señalaba la necesidad de modificarlos y adaptarlos a “aquellos conocimientos verdaderamente esenciales” en el nivel de educación básica: “la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión” (ANMEB, 1992). Además de ello, también se estipuló que en la formación del alumno se tenían que tomar en cuenta las dimensiones personales, naturales, sociales y culturales.

Dicha reforma se puso en marcha en la educación primaria durante el ciclo escolar 1993-1994 a través de Programas Emergentes, en los que se señalaban ciertos objetivos: un fortalecimiento en las prácticas de lectura y escritura, así como de expresión oral. Se buscaba también un cambio en el enfoque de las asignaturas de español y de las matemáticas (en el primero enfatizar los usos del lenguaje y la lectura por el de la lingüística estructural y en la segunda se desarrollaría la capacidad de relacionar y calcular en detrimento de la “lógica matemática”). También se estipuló que se restablecerían las asignaturas (historia, geografía), en detrimento de las áreas (ciencias sociales), así como un mayor acento en los contenidos que refieren al cuidado y salud del alumno, como del ambiente y los recursos naturales.

El nivel de educación preescolar también había sido considerado para reformarse, sin embargo se declaró que dicho nivel podía esperar, pues primaria y secundaria representaban necesidades inmediatas. A nivel secundaria se planteó la reformulación de la organización del currículum, de áreas a asignaturas; además, se fortalecerían las de español, matemáticas e historia. El presidente decretó al periodo escolar 1992-1993 como “Año para el Estudio de la Historia de México”.

Es importante tener en cuenta que, como señala Arnaut (2004), a pesar de que la educación normal ha presentado más transformaciones en sus planes y programas de estudio éstas se han hecho de forma tardía, y quizás en disonancia con las que se han suscitado en esa materia en la educación básica. Ejemplo de ello es la reforma de los contenidos de educación básica efectuados en 1993, que tuvieron su efecto tardíamente en la formación docente inicial hasta 1997. Con este desfase se percibe cierta dificultad en la articulación de estos dos niveles del sistema educativo, pues se supone deberían tener una relación directa, por ser la escuela normal ámbito de la formación de los sujetos que trabajarán en la escuela primaria. No obstante, esta desarticulación históricamente se ha visto más como la norma que la excepción.

En relación a esas diferencias, en esta investigación algunas de las docentes de la escuela normal describieron cómo es que orientaron ciertas acciones que consideraron pertinentes para evitar el desfase entre la formación de los estudiantes y la reforma que se vivía en las escuelas primarias en esa época.

En cambio, para los maestros de educación básica en servicio sí se contemplaron ciertas acciones. El Acuerdo señala que, como la sustitución de los libros no podía ser generalizable, se tenía que informar y orientar a los maestros para que se cumplieran los objetivos del nuevo enfoque. Por tanto se les proporcionarían guías de trabajo de cada materia con los contenidos de la propuesta, así como sugerencias y estrategias didácticas que el docente tendría que adaptar a su estilo de trabajo, de las condiciones de sus alumnos y su escuela (ANMEB, 1992).

#### - **La consideración de la cuestión docente en el ANMEB**

Tal Acuerdo planteó el papel del docente como “el protagonista de la transformación educativa [...] quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación profesional” (SEP-SNTE, 1992).<sup>27</sup> Ante tal designio en el documento, se expresó que las acciones versarían sobre un eje: la revalorización de la función magisterial. Ésta comprendía a su vez seis dimensiones: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.

Resultaría significativo explorar cada uno de los seis aspectos de atención al docente. Sin embargo, para los fines de esta investigación interesa destacar cómo fue estimada la cuestión de la formación inicial. En ese sentido identifiqué que el tema fue valorado de forma precaria, pues para ese entonces se estimó que con la anuencia de los gobiernos estatales el federal expediría, en un “plazo razonable”, los lineamientos necesarios para reformar la educación normal del país. Ello tomó cinco años para efectuarse.

En primer término se planteó en el Acuerdo que el proceso de federalización repercutiría en una mayor vinculación entre el docente, la comunidad, la escuela y los alumnos. Además, como producto de la asunción de responsabilidades por parte de los gobiernos estatales sobre las instituciones de formación, se esperaba que integraran un sistema de formación a nivel estatal. Ello suponía la intención de articular esfuerzos

---

<sup>27</sup> Cambia el contenido de la consigna pero el papel principal para el logro educativo se le sigue atribuyendo al maestro.

y experiencias en el ámbito de la formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación (formación en servicio), con el objeto de hacer eficientes y fortalecer los recursos. Se estimaba también la mejora de la infraestructura, especialmente de bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas (SEP-SNTE, 1992).

A decir de Arnaut, la propuesta de integrar los sistemas estatales resultaba significativa para la formación docente, pues con un mayor vínculo se supondría reanimar la vida académica de las escuelas normales: “los sistema estatales de formación de maestros podrían estimular la vida profesional del magisterio, porque permitirán un mayor intercambio entre los maestros, los alumnos y los egresados de cada una de las instituciones formadoras de maestros” (1998: 295). Sin embargo, el mismo autor reconoce que era un reto lograr dicha unificación por dos razones, entre ellas la gran heterogeneidad organizativa y curricular de las normales.<sup>28</sup>

En lo que concierne a la modalidad de la formación inicial, las estimaciones en ese entonces se hicieron pensando en una reforma a futuro, en la que se tendría que reconsiderar la estructura del currículum para apostar por una base común de conocimientos para después posibilitar una formación diversificada hacia los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Ante tal propuesta el argumento fue el siguiente:

De esta manera, el maestro tendrá las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez, capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal (SEP-SNTE, 1992).

Algo que trasciende en la breve atención sobre la formación inicial es la estimación de un cambio de enfoque, que se tradujo en la reforma al plan y programas de estudio en 1997. Se pensaba pasar de lo que se consideraba una gran dispersión curricular a “capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos”. Con el propósito -dice el Acuerdo- de posibilitar en el futuro docente “el aprendizaje continuo e independiente y hacia una intensa observación y práctica en el salón de clase”. Es decir, se planteó un aprendizaje permanente en un contexto real de trabajo. Perceptible es que en estos argumentos subyace la lógica del “aprendizaje a lo largo de la vida” promovida en la última oleada de reformas que han permeado la política educativa global.

---

<sup>28</sup> En este sentido se abren interrogantes para saber si se han constituido esos sistemas así como de qué manera están organizados y cómo funcionan.

La reforma a la educación normal se dio cinco años después de la experimentada en educación básica; y, aunque tardía, vale la pena señalar el cambio de enfoque que se contempló. Por otra parte, para los maestros en servicio sí fueron emprendidas ciertas acciones de formación como los Programas Emergentes de Actualización.<sup>29</sup>

Habría que precisar que las acciones derivadas del ANMEB se fortalecieron, y legitimaron, con reformas también a nivel constitucional. Para el caso se modificó el artículo 3° -que a su vez establecía la obligatoriedad de la educación secundaria y se eliminó la obligatoriedad del laicismo- y también se promulgó la nueva Ley General de Educación – que reglamentó las responsabilidades de los gobiernos federal, estatales y municipales en la distribución del servicio educativo- (Ibarrola y Silva, 1996). Al respecto señala Arnaut que “con las nuevas disposiciones la federalización adquirió una base jurídica mucho más sólida que la derivada de la firma del ANMEB y de los convenios de federalización con los gobiernos de los estados” (1998: 279).

En síntesis, con la nueva organización -la federalización- asumida desde el ANMEB en el sistema educativo nacional las responsabilidades de los estados y municipios se enfocaron a la prestación directa de los servicios de educación básica y normal, y la administración federal se reservó el derecho de legislar los aspectos normativos del sistema.

### **1.3. Reforma a la educación normal cambio de la perspectiva formativa**

Como señalé al inicio de este capítulo, en la reforma a la educación normal influyeron dos principales razones: a) la reforma curricular a la educación básica efectuada en 1993 -que he descrito en párrafos anteriores- y b) una inquietud propia del sistema de formación docente inicial que se fundamentó en la incertidumbre que provocaba el enfoque prevaleciente desde 1984. Parte de esta segunda estimación es la que describo en este apartado.

Para comprender mejor la cuestión de la formación docente hay que tomar en cuenta las diferentes dimensiones de análisis alrededor de la misma. Por ejemplo, contemplar que sobre ella se han vertido diversos debates respecto a lo que los docentes deben saber y a través de qué medios lo pueden hacer. Esto se vincula a la finalidad de la profesión docente. Entre otros autores Diker y Terigi (1997) señalan que

---

<sup>29</sup> En este trabajo no abundo en explorar la formación en servicio, sin embargo tengo en cuenta la complejidad que implica el tema en su desarrollo histórico como la situación actual.



la delimitación de la constitución de los conocimientos y la identidad de la profesión docente cobró mayor relevancia a partir de la constitución de los Estados Nacionales. Ello iba en detrimento de cierto monopolio eclesiástico sobre el tema en el siglo XIX, lo cual implicó un cambio que va de la mano con el de la época.

Entender el devenir histórico de las formas y contenidos de la formación docente inicial, implica tener en cuenta la complejidad que representa, pues es preciso movilizar la idea de la “formación nostálgica” que se tengan al respecto ya que el tema supone contemplar los desafíos implicados en ella. Por ejemplo, las cuestiones “técnico pedagógicas y político sindicales” (Diker y Terigi, 1997: 45) que se trastocan. En el mismo sentido, Aguerro (2003) agrega que el tema del cambio en la formación docente inicial involucra un desafío para la política educativa, ya que implica cambios en la estructura y los contenidos de la misma.

Al respecto se han señalado diferentes debates que en ocasiones se presentan sólo como una cara de la moneda, o lo que llaman “falsas opciones”, tales como: *conocimiento teórico vs. conocimiento construido en la acción, instituciones formadoras vs. escuelas, formación inicial vs. socialización laboral*, entre otros. Ante tal situación, Diker y Terigi plantean tomar en cuenta la complejidad que constituye la formación docente inicial, describen doce puntos en los que se traza la reflexión: a) la discusión acerca de la identidad de la tarea docente; b) las dificultades para determinar la naturaleza de los saberes que demanda el ejercicio de este complejo rol; c) las visiones contrapuestas que las tradiciones que operan en el campo de la formación tienen sobre la tarea docente, con sus consecuencias en el trabajo formativo; d) la relación siempre compleja entre teoría y práctica; e) el papel de la investigación y la práctica en la formación de maestros; f) las articulaciones entre formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral; g) la tensión entre formación general y especializada, con sus peculiaridades en la formación para el ejercicio docente en los diversos niveles de enseñanza; h) la tensión complementaria entre formación disciplinaria y didáctica; i) los problemas acumulados por los sistemas de perfeccionamiento docente; j) las demandas que vuelca sobre el ejercicio docente y sobre la propia formación la exigencia de la profesionalización; k) el debate entre neutralidad y compromiso valorativo en el trabajo docente y, por ende, en la formación; y l) la cuestión acerca del ámbito institucional más adecuado para el trabajo de formación.

Existe pues un extenso inventario de discusiones en torno a la cuestión de la formación docente inicial. En el caso mexicano, por ejemplo, durante la construcción de las propuestas curriculares pueden identificarse, por lo menos en las últimas tres, los diferentes aspectos de los temas propuestos por Diker y Terigi como: 1) los problemas de considerar la naturaleza de los saberes que demanda el ejercicio del trabajo docente, 2) la relación entre teoría y práctica, 3) el papel de la investigación y la práctica y 4) la tensión entre la formación disciplinaria y didáctica. Ibarrola (1998) ha descrito los debates y tensiones presentes en los diferentes planes y programas de estudio de la educación normal en México.

Los tópicos descritos han sido pues producto del desarrollo histórico del sistema de formación docente inicial; y éste a su vez se ha visto configurado por diversas demandas de la época histórica en que ha tenido lugar. En su caso, Darling-Hammond (2002) y Dicker y Terigi (1997) explican que en el siglo XIX, durante la constitución de los Estados nacionales, el mandato era formar a los docentes para que por medio de su trabajo integraran a la población al “orden y progreso”. En la época actual se demanda que la formación de los docentes responda a las demandas cambiantes de la sociedad actual, y que su trabajo se centre en la enseñanza para la comprensión tomando en cuenta la diversidad.

Las propuestas políticas de la dimensión “macro” proponen ciertas pautas a seguir en el diseño e implementación de determinados proyectos de formación docente, algunas veces coherentes entre sí en el nivel del diseño. Sin embargo, al momento de desarrollarlas se perciben múltiples factores que relativizan su éxito debido a las múltiples interpretaciones de los sujetos participantes, así como a las diversas y complejas condiciones en que tiene lugar (Rockwell y Mercado, 1999). Esto posibilita que determinada propuesta curricular se modifique en su implementación, pues al momento de su construcción se involucran múltiples intereses en la definición de esas propuestas (Eggleston, 1977), y la formación docente no es la excepción.

Se concluye entonces que el interés por reformar el sistema de formación docente inicial ha obedecido a diversos enfoques. Para el caso de México la inquietud que provocaba el enfoque para la formación docente con el plan de estudios de 1984, precedente al actual, aunada a otras cuestiones, dio paso a un proyecto de atención a la formación docente a fines de la década de los noventa a través de un programa con diferentes líneas de atención. Aspectos del mismo se describen en las siguientes líneas.

### - **El Programa de Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales**

Los planes y programas de estudio de las escuelas normales se han modificado en el transcurso de su historia atendiendo diversas orientaciones. Para tener una idea de este fenómeno describo como antecedentes del actual plan de estudios (P97) los dos que le precedieron; el plan de estudios de 1975 (P75) y el de 1984 (P84).

Respecto al P75 González (1990) describe que el propósito central que en ese plan se proponía era preparar profesores para desempeñarse en el nivel de la educación primaria. Existían cursos de formación didáctica, técnica y procedimientos de enseñanza, lo cual suponía una relación con los contenidos y actividades de ese nivel educativo que justificaba su razón de ser (1990: 16). Quiroz explica que en el P75 había “una tendencia tecnocrática que tenía como supuesto que los problemas de la enseñanza estaban en el cómo enseñar, más que en el qué enseñar” (1985: 3). Este plan de estudios comprendía un total de 73 asignaturas y se advierte que se debía en parte a la bivalencia de los estudios de bachillerato y maestro de primaria (Quiroz, 1985).

Para 1984, año en que se reforma el P75 y que se convierten a nivel licenciatura todos los estudios de educación normal, se planteó una reorientación a la formación docente en la que se disminuyó de alguna forma el dominio de los contenidos específicos de la educación primaria (Quiroz, 1985), y se planteó una formación general con una orientación hacia prácticas de investigación (Mercado, 2000; García, 2004).

En el P84 se consideraba un espacio en particular como vertebrador de la formación docente: los “Laboratorios de Docencia” -que se cursaban del tercero al octavo semestre y le precedían en el primero y segundo el de “Observación de la Práctica I y II-. Se estimó que en el diseño y estructura que estos espacios curriculares fungieran como una estrategia formativa en la que se integraban elementos teóricos, metodológicos y técnicos que les servirían a los estudiantes normalistas para “interpretar el hecho educativo” y se esperaba propiciar “la integración de propuestas pedagógicas alternativas viables en la búsqueda de una educación cualitativamente superior” (González, 1990:19-29). Es decir, en estos espacios se pretendía que a través de la observación y la práctica educativa los estudiantes de docencia, con la ayuda de los elementos teóricos que se les proporcionaban en las demás asignaturas, podrían interpretar la práctica educativa así como hacer propuestas “cualitativamente superiores” a las existentes.

En investigaciones posteriores se da cuenta de que ese plan curricular favorecía poco en la formación de los docentes en relación a la enseñanza. Al respecto, Mercado señala que en el P84 se privilegió el estudio de materias teóricas -el plan estaba integrado por 63 asignaturas, 13 menos que el anterior- y que ubicó la formación para la investigación de la enseñanza como el objetivo primordial de las escuelas normales (2000). En tanto que se ha cuestionado la pretensión de formar de tal manera a los maestros, pues cada una de esas dos actividades -la investigación y la docencia- constituyen actividades específicas y diferenciadas (Mercado: 1997).

Sobre esa discusión, Ibarrola describe que en el afán de mejorar la enseñanza en la educación básica con el P84 se planteó hacer del maestro un investigador de su práctica docente, sobreponiéndole así a la docencia una profesión con más aprecio social, lo que llevó a un efecto indeseado: la desvalorización del trabajo docente (Ibarrola y Silva, 1996: 20).

Ante tal escenario, para la última reforma efectuada a fines de los noventa (1997) se planteó como una inquietud para el cambio del plan de estudios modificar la perspectiva del P84, pues se estima que con aquel enfoque se daba preeminencia en formar al maestro de educación básica como docente-investigador. En la práctica real existía una tendencia en formar a los normalistas como futuros investigadores en detrimento de su preparación para la enseñanza (Mercado, 1997). Además, se señala también que con el P84 “se asumían concepciones altamente evaluativas sobre lo que pasaba en las escuelas y en las comunidades reduciendo el potencial formativo que suponen dichas prácticas” (Mercado, 1997:21).

En ese contexto, se planteó desde 1996 una reforma a la educación normal que inició en 1997. Con ella se modificaron, entre otros aspectos, los planes y programas de estudio vigentes hasta ahora.<sup>30</sup> La reforma fue realizada por la Secretaria de Educación Pública y las autoridades educativas estatales a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que contempló cuatro líneas de acción: a) la transformación curricular; b) la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; c) elaboración de normas y orientación para la gestión institucional y la

---

<sup>30</sup> Aunque en fechas recientes se ha sabido de manera extraoficial de una nueva reforma curricular a la educación normal que entra a la lógica de la política educativa sexenal en pro de la calidad basada en competencias que se ha emprendido ya en algunos sectores de la educación básica. Transformación promovida a costa de la inconformidad de varios sectores involucrados en el escenario educativo, entre ellos la disidencia magisterial así como cierto grupo de académicos que argumentan en contra del enfoque y los procedimientos de dicha reforma.

regulación del trabajo académico; y d) el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales (SEP, 1997).

Czarny (2003) señala después que las líneas de acción del programa se incrementaron en dos sentidos: la evaluación de los servicios que ofrecen las escuelas normales, así como la regulación de los mismos.

El objetivo del PTFAEN era crear las condiciones favorables en las escuelas normales para ofrecer una formación inicial a los futuros docentes de educación básica que respondiera a las exigencias del desempeño profesional. Es decir, “formar a los maestros de educación básica para responder a las demandas que se derivan de ofrecer educación suficiente para todos, de alta calidad, formativa y con equidad” (SEP, 1997).

En los planteamientos de la retórica de la política educativa nacional para la formación docente inicial se puede apreciar una injerencia de la política internacional, tanto en el marco normativo como en algunos efectos provocados. La reforma de 1993 a la educación básica, basada en la modernización de los servicios y la apuesta por la calidad, sentó un antecedente a la reforma a la educación normal, que tendría que servir para formar docentes que proporcionaran educación “de calidad” para todos. Esto se explica en parte por lo que ha descrito Tiramonti, en el sentido de que “los sistemas educativos de la región se encuentran sobredeterminados por el contexto de globalización, desintegración y reconversión del lugar social del Estado” (2002: 33).

Un elemento que se señala como importante en el desarrollo del PTFAEN, aunado al cambio curricular, es que efectivamente se introdujeron mejoras; por ejemplo, en la planta física de las escuelas con equipamiento de las bibliotecas y renovación de su acervo, así como la instalación de equipo para la recepción de la señal EDUSAT, la dotación de guías y materiales para el estudio y el trabajo académico. Asimismo, se editó una colección de libros con diferentes títulos para constituirse como parte importante del acervo bibliográfico de las bibliotecas (Mercado, 2000:13).

A la par de dichas acciones se planteó el cambio de enfoque en los planes y programas de estudio donde recobró relevancia la formación para la enseñanza, así como la disminución del número de asignaturas. Dice Arnaut que “con la reforma

curricular iniciada en 1997 se recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica docente” (Arnaut, 2004: 24).<sup>31</sup>

Gradualmente, los demás programas de formación docente inicial se vieron reformados con la perspectiva de la formación para la enseñanza. Los planes y programas de estudio de la educación normal en sus diversas modalidades - preescolar, primaria, secundaria, educación especial, educación primaria con enfoque intercultural bilingüe y educación física- comparten un tronco común, así como la línea curricular de la formación en la práctica.

Por su parte, el actual P97 de educación primaria está conformado por un total de 45 asignaturas, distribuidas en tres tipos de actividades que por su naturaleza son definidas en el mismo plan como: escolarizadas -35 asignaturas-, de acercamiento gradual a la práctica -seis asignaturas-, y de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo -cuatro asignaturas- (Ver anexo 1). Se percibe entonces una notable disminución del número de asignaturas en el plan de estudios actual en relación al P84, pues pasó de 63 en el P84, a 45 en el P97.

Tal disminución tiene que ver con la consideración de la formación docente en las escuelas normales como un proceso inicial, pues se explica en el P97 que se “parte de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de los profesores de educación primaria [y] reconoce que el ejercicio profesional del maestro demanda de manera constante nuevos conocimientos” (SEP, 1997:39). Es decir, en el proceso de formación inicial se proporcionará al estudiante una plataforma de conocimientos básicos, que se fortalecerá en el ejercicio de su práctica profesional. Ésta, por su parte, le demandará un continuo trabajo de aprendizaje. Tal planteamiento nos remite a las recomendaciones de corte internacional sobre la educación ante una época de constantes cambios, en que se precisa el aprendizaje a lo largo de la vida (específicamente el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996)).

En el capítulo siete de ese informe se hacen sugerencias en relación a que los docentes trabajen de forma colaborativa e intercambien experiencias académicas con instituciones a nivel nacional e internacional; así como que deben ser “formadores en competencias” que permitan al estudiante comprender la visión amplia de la formación permanente, y ser ellos mismos aprendices a lo largo de la vida (Delors, 1996: 89)

---

<sup>31</sup> Tal recuperación en la formación docente dice el mismo Arnaut se había iniciado tres años atrás, en el 94, en el programa de licenciatura para el magisterio en servicio, de la UPN.

Al respecto, el P97 indica que la formación inicial de un maestro requiere de elementos básicos y necesarios para la labor docente; pero también contempla que no es una formación dada, sino que el docente en el ejercicio de su labor requerirá de nuevos conocimientos. Por ello, el plan señala que “se evita la saturación con asignaturas que busquen cubrir las deficiencias de la formación previa o satisfacer las necesidades hipotéticas de formación que los egresados tendrán” (SEP, 1997:39). Se aprecia que la política sobre la formación docente inicial en México ha atendido, de cierta manera, a las recomendaciones de considerar que el aprendizaje docente ocurre a lo largo de la trayectoria laboral y de vida, y no sólo en la formación inicial.

En el P97, como producto de la reforma, se insertó una línea curricular que vincula de manera gradual la formación de los estudiantes de docencia con el trabajo de enseñanza en contextos reales, la cual se mantiene durante toda la licenciatura (Ver anexo 1). Tal vínculo con el contexto de ejercicio profesional se intensifica en los dos últimos semestres, a través de las prácticas de preservicio de los estudiantes en las escuelas. En el plan de estudios, esta experiencia está organizada en los semestres 7° y 8° en los espacios de “Trabajo Docente I y II”, además los estudiantes cursan también, de forma alternada con el preservicio, el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II.

Si bien ya existían en los anteriores planes de estudio de educación normal algunos antecedentes de la formación en la práctica -como en el P84-, la singularidad del P97 en ese sentido es el enfoque diferenciado del acercamiento a las escuelas de educación básica, asimismo una mayor vinculación en los dos últimos semestres de la licenciatura.

En consonancia con lo anterior, se reitera en el P97 la relevancia de la formación de los profesores de educación primaria en las escuelas:

En la propuesta curricular para la formación inicial de maestros se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De este modo, la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela primaria (SEP, 1997).

A esta idea de acercamiento a la educación primaria subyace también la intención de “articular los propósitos de la educación normal con los problemas y exigencias concretas de la educación básica, en beneficio de un mejor desempeño profesional” (SEP, 1997).

Respecto al contacto que los estudiantes tendrían de la realidad escolar básica con el P97 se planteó un nuevo enfoque, ya que -como señaló Mercado (1997)- con el P84 se asumían ideas sumamente evaluativas del trabajo docente, y se restaba el carácter formativo a la experiencia. Tal cambio se hizo explícito en el P97, quizás ahora con la intención de revalorizar el trabajo docente cotidiano:

La observación y la práctica en la escuela primaria tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional [...] los futuros profesores aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación primaria. Es decir, la observación y la práctica no se realizan con el fin de calificar y criticar lo que sucede en el aula o, por el contrario, de identificar un modelo de docencia que se deba imitar, sino de registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos (SEP, 1997).

Este es uno de los elementos de mayor relevancia que se introdujo en la conformación del P97 de la licenciatura en educación primaria, así como el de los demás programas de estudio de educación normal, con el cual se forman actualmente los docentes de educación básica en México. En esa experiencia curricular radica el interés de este estudio. Específicamente, en describir los procesos que se construyen desde la cotidianeidad en las actividades de observación y práctica de los estudiantes normalistas en sus dos últimos semestres.

En resumen, se tiene entonces que la educación normal ha vivido diferentes procesos de reforma en su estructura curricular, que podemos ubicar dentro de los debates que describen Dicker y Terigi (1997), y que Ibarrola (1998) ha descrito sobre la cuestión de la formación docente inicial. En el P74 se percibe la tensión entre la formación didáctica y la disciplinaria, lo cual llevó a estimar la naturaleza de los saberes que se le tendrían que proveer a los futuros docentes. Para el P84, parece ser que se sobrepuso la formación disciplinar con un enfoque tendiente hacia la formación en investigación. El P97 se enfoca ahora a la formación para la enseñanza en la práctica.

Asimismo, en el actual P97 se plantea un fuerte énfasis en la relación que deben tener en la formación docente inicial los aspectos teóricos con la realidad escolar. Estas ideas se han planteado desde lo que se espera lograr. Además de ello, habrá que tener en cuenta lo que acontece en la cotidianeidad del preservicio, ya que no se llevan a cabo tal cual las prescripciones curriculares por múltiples razones -pues



en su desarrollo conviven huellas de diferentes experiencias de los sujetos que le dan vida (Rockwell, 1997)-.

La reforma curricular a la educación normal iniciada en 1997, acompañada por un programa más amplio de mejoramiento de la formación docente inicial, motivó cambios pero también mantuvo ciertos elementos. Por ejemplo, se conservó el nombre de las escuelas normales, el carácter de la licenciatura, y el requisito de los estudios de bachillerato para ingresar; se redujeron las materias teóricas y de investigación, y se acentuaron las relacionadas con la formación para la docencia y la práctica docente (Arnaut, 2004: 24).

Si bien el plan de estudios entró en vigor en el periodo estimado, y a pesar de que se reconoce como un logro la introducción de las actividades de observación y práctica docente, han existido ciertas dificultades en el nivel de apropiación del sentido, el contenido y las prácticas que se han propuesto al nuevo plan de estudios. Se dice que tal nivel de apropiación ha sido heterogéneo entre las escuelas y al interior de estas, y que esto se debe a razones como los perfiles profesionales de los docentes que trabajan en las escuelas normales y a la disposición y compromiso de los mismos con su tarea, así como a las formas de organización existentes y la vinculación de las normales y las escuelas de prácticas (SEP, 2003).

Tales factores han sido considerados como los que inciden en el aprovechamiento de la formación en condiciones reales, pues se han descrito dificultades en la articulación entre las normales y primarias.

En esta tesis tomo en cuenta los referentes normativos que orientan el quehacer de los sujetos. Sin embargo, son considerados como uno más de los elementos presentes en su quehacer, y no como el único o principal. El siguiente apartado contiene una descripción detallada de lo relativo a los documentos normativos del preservicio en los semestres 7° y 8° de la Licenciatura en Educación Primaria del actual P97.

## **2. La normatividad vigente sobre las prácticas desde el Plan de estudios de 1997**

En este apartado describo las pautas que se expresan en el P97 sobre el espacio curricular destinado al preservicio durante el último año de formación docente en la escuela normal. Particularmente detallo las características de las asignaturas que los estudiantes cursan en los semestres 7° y 8°, las actividades a realizar, así como los tiempos y las responsabilidades que ellos y las asesoras y tutoras tienen durante el preservicio.

En esta investigación se evita evaluar el preservicio que realizan los estudiantes en función de lo que plantea el P97; sin embargo, es necesario tomar en cuenta lo que en él se estipula como uno de los elementos que los sujetos toman en cuenta en el desarrollo de su quehacer cotidiano. Por tanto, la descripción que proporciono versa sobre la normatividad “oficial”, y servirá para conocer la orientación que tienen en el preservicio asesoras, tutoras y estudiantes.

El actual P97 de la educación normal enfatiza en la formación docente la cuestión de la enseñanza. Para ese propósito existe una línea curricular en el plan de estudios, que orienta de forma vertical la vinculación de los estudiantes de docencia con su futuro contexto de ejercicio profesional -las escuelas primarias-. Esa experiencia para los estudiantes se desarrolla desde el primer semestre de la licenciatura, y se intensifica de forma gradual hasta concluir, en el 7° y 8° semestres, con el preservicio.

Las asignaturas que comprenden el P97 son 45 y están distribuidas, según el mismo plan, en tres áreas curriculares con distintos tipos de actividades, que son: “las principalmente escolarizadas, las de acercamiento a la práctica escolar y las de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” (SEP, 1997: 51) (anexo 1). Además, se indica en el plan que estas actividades -aunque diferentes en sus naturalezas- se desarrollan en estrecha interrelación.

La primera de las tres áreas corresponde a la de “Actividades principalmente escolarizadas”. Comprende un total de 35 asignaturas, a ser cursadas por los estudiantes durante los primeros seis semestres.

Las dos áreas restantes conforman la línea curricular de acercamiento a la práctica docente. Una es el área destinada a las “Actividades de acercamiento a la práctica escolar”, que abarca seis asignaturas. Éstas son esencialmente las actividades de observación y práctica educativa que realizan los estudiantes de forma

gradual, del primero al sexto semestre, en la escuela primaria. En este espacio, se señala en el P97 que los estudiantes deben asociar el aprendizaje de sus asignaturas con el conocimiento de la escuela; además, se indica que constituye el primer vínculo entre la experiencia en primaria y la reflexión en la normal. Es decir, se plantea como un área que integre los aprendizajes de los estudiantes de dos ámbitos escolares: la normal y primaria. Asimismo, se explica que debe existir un trabajo de reflexión de por medio.

La última área de formación de los estudiantes de docencia corresponde a la de “Actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”, que abarca las asignaturas de Trabajo Docente I y II y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, las cuales se cursan de forma consecutiva en el 7° y 8° semestres dando un total de cuatro.

En el P97 se describe que el Trabajo Docente I y II comprenden actividades en que los estudiantes se responsabilizan de un grupo de primaria con la asesoría continua del maestro titular (tutor), seleccionado a su vez por su competencia. Se cuenta además con el apoyo y seguimiento del personal docente (asesor) de la escuela normal (SEP, 1997). También se indica en el mismo plan que los estudiantes asistan al Seminario de Análisis del Trabajo Docente para analizar y valorar su experiencia con el grupo a su cargo, y que definan la planeación en el siguiente periodo de Trabajo Docente.<sup>32</sup>

En el último espacio curricular que cursan los estudiantes normalistas, denominado como de “práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”, es donde se desarrollan lo que aquí designo como prácticas preservicio, pues constituyen el mayor vínculo del futuro docente a su espacio de trabajo, que será -tal como se enfatiza en el plan de estudios- el de la enseñanza en la escuela básica.

**- La valoración de las prácticas escolares en la formación inicial desde el Plan de Estudios 1997**

La inclusión de la línea curricular de acercamiento a la práctica en el actual plan de estudios es producto de la reforma a la educación normal iniciada en 1997, pues es uno de los elementos -aunque no el único- que se espera contribuya de forma importante en la formación para la enseñanza de los futuros docentes.

---

<sup>32</sup> Está establecido también en el P97 que el desarrollo satisfactorio de las actividades en los dos semestres frente a grupo les permite a los estudiantes acreditar el servicio social, además de que en ese periodo recibirán una beca por tal motivo.

Se explica en uno de los “Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas”<sup>33</sup> la relevancia de tal cuestión, pues se indica que “una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula (de la normal) con la práctica docente en condiciones reales” (en la primaria) (SEP, 1997) contribuirá a lograr los objetivos planteados en el P97. Ante ello, en el mismo plan se plantea que “la observación y la práctica en la escuela primaria tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional” (SEP, 1997: 42).

Los futuros profesores aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación primaria. Es decir, la observación y la práctica no se realizan con el fin de calificar y criticar lo que sucede en el aula o, por el contrario, de identificar un modelo de docencia que se deba imitar, sino de registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos (SEP, 1997: 42).

También se enfatiza la preparación que debe existir para que los estudiantes efectúen dichas observaciones y prácticas, pues según el P97 eso aseguraría “la función formativa” de dichas experiencias en la escuela básica. Además, se plantea que “es necesario propiciar y orientar el análisis de los resultados de las estancias en la escuela” de los estudiantes (SEP, 1997:42). Entonces, en el plan de estudios se estipula la atención a la preparación de las prácticas, así como en el análisis de las mismas -actividades que se proponen como un binomio formativo para los estudiantes de docencia entre la normal y primaria-.

En el desarrollo de dichas actividades, se plantea en el P97 la importante participación y colaboración de los docentes de las escuelas normales y primarias. Especialmente se indica el interés de la contribución de los docentes de educación primaria:

Se espera que profesores de educación primaria, como expertos, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares (SEP, 1997:42).

---

<sup>33</sup> En total suman doce los criterios, pero en este trabajo retomo el cuarto que concierne a la formación en la práctica en primaria.

La atención por la participación del docente titular de primaria es que, en su calidad de “experto”, pueda orientar al estudiante, a la vez que le “transmita sus saberes y experiencias”.

En un sentido global, en el P97 se plantea que los estudiantes en proceso de formación en la práctica “tomen en consideración las formas de trabajo, las propuestas pedagógicas, los recursos y materiales educativos que se usan y aplican en las escuelas primarias, así como las condiciones en las cuales trabajan y los problemas que enfrentan los maestros.” (SEP, 1997: 41-42).

La novedad en el actual plan de estudios, a diferencia de los anteriores, es la línea curricular de acercamiento a la escuela básica que constituyen las áreas de Acercamiento a la práctica escolar y la de Práctica Intensiva en condiciones reales de trabajo, así como el enfoque que le subyace a su diseño. En el desarrollo de estas áreas se contempla una estrecha relación. Sin embargo, cada una tiene su razón de ser, pues la de acercamiento se contempla como una introducción a la práctica intensiva que se dará en la etapa final de formación de los estudiantes de docencia.

El interés de esta tesis se ha centrado en ese espacio de formación, aunque también es relevante tomar en cuenta cómo contribuyen las demás áreas curriculares en dicho proceso experimentado por los estudiantes. Para tener el antecedente del área de la práctica intensiva, describo las principales características que se establecen en el plan de estudios sobre el área de acercamiento a la práctica escolar (del 1° al 6° semestre).

### **2.1. El área de “Acercamiento a la práctica escolar” desde el Plan 1997**

La línea curricular que promueve el vínculo formativo de los estudiantes de docencia con las escuelas de educación básica forma un eje horizontal en el plan de estudios. En él se planea la articulación de los conocimientos que se apropia el estudiante en la normal con la experiencia de la práctica en las escuelas primarias. Dichas actividades también se proyectan por medio de un trabajo importante de reflexión a realizarse en el contexto de las respectivas asignaturas.

Las actividades de acercamiento a la práctica, primera fase de vínculo con las escuelas primarias, constituyen las asignaturas dispuestas del primero al sexto semestre, que son las de: Escuela y Contexto Social (1°), Iniciación al Trabajo Escolar (2°), Observación y Práctica Docente I, II, III y IV (del 3° al 6° semestre) (anexo 1).

En el P97 se prevé que los estudiantes en el primer semestre deben cursar “Escuela y Contexto Social”. La finalidad de dicho curso es la de “introducir a los estudiantes normalistas en el análisis de las relaciones de la escuela y su entorno, así como orientar las primeras observaciones de la vida escolar” (SEP, 1997: 64). Se espera que los estudiantes reconozcan los diferentes contextos sociales y culturales en que se inscriben las escuelas, así como el papel de los padres de familia en el proceso educativo. La observación en el aula -se dice- estará centrada en aspectos específicos, como los recursos que utiliza el maestro para la enseñanza, la organización del aula, las actividades de los niños en clase, y también las diferentes actividades que se realizan en torno de la cotidianidad escolar. La realización de estas actividades será tres semanas después de iniciado el ciclo escolar y comprenderá un total de seis visitas durante el semestre. Se recomienda que cada una sea de 15 días.

En el segundo semestre, los estudiantes cursan “Iniciación al Trabajo Escolar”. Ahí continúan con la observación; y se agrega a sus actividades el desarrollo de temas de clase. Específicamente, “se analiza la complejidad del trabajo docente, identificando las múltiples actividades que realizan los maestros durante una jornada diaria”. Con el objeto de organizar la incursión de los estudiantes a las escuelas primarias, se incorporan las necesidades de observación de las asignaturas de Español y su enseñanza I, Matemáticas y su enseñanza I, y Desarrollo infantil II. También los estudiantes realizarán diferentes actividades para el trabajo con el grupo, como juegos, y orientar el trabajo de los alumnos, entre otras. El tiempo que los estudiantes tienen en este semestre para trabajar en las escuelas primarias es de nueve días y se distribuyen para efectuarse en dos escuelas primarias (SEP, 1997).

La asignatura de “Observación y práctica docente” I y II la cursan los estudiantes en el tercero y cuarto semestre respectivamente. En estos espacios, continúan con las observaciones en el aula; pero también se establece que profundicen en el estudio de aspectos relativos a la enseñanza en la escuela primaria. Se espera que los estudiantes organicen sus prácticas de forma más sistematizada, por medio de un plan de trabajo en torno a cuestiones de las asignaturas (de la normal) de Matemáticas y su enseñanza, Geografía y su enseñanza, Historia y su enseñanza, Educación física y Artística. Los temas de análisis son las estrategias didácticas que los maestros titulares aplican en su trabajo con los contenidos específicos, formas de participación de los niños, empleo de materiales y recursos

educativos, y la relación de la escuela y el contexto. En cada uno de estos semestres, los estudiantes cuentan con dos semanas para realizar la observación y el desarrollo de las actividades didácticas con dichos contenidos (SEP, 1997).

En el quinto y sexto semestre, respectivamente, se cursan Observación y práctica docente III y IV. Ahí se plantea que los estudiantes continúen con las observaciones y prácticas en la escuela primaria. Este periodo abarca una semana más que en los dos semestres previos. Es decir, son tres, y se indica que cada normal podrá organizarlas de la forma que mejor se adapte. Con antelación se propone preparar un plan de trabajo que integre actividades de enseñanza de las asignaturas que los estudiantes de la normal ya han cursado o que cursan en dichos semestres. Se establece que después de las prácticas deben analizar los resultados de sus experiencias en la primaria (SEP, 1997).

Como he descrito, el tiempo dedicado en las asignaturas de “acercamiento a la práctica escolar” se incrementa del 1° al 6° semestre: en el primero son seis visitas, en el segundo son nueve. Para el tercero y cuarto se espera sean dos semanas; y en el quinto y sexto, tres. Para la misma área, se establece en el P97 que durante los seis primeros semestres los estudiantes conozcan los diferentes contextos escolares en que podrían ejercer su profesión. Se enfatiza también que ellos identifiquen las formas de trabajo específico de los docentes con las diferentes asignaturas, así como el trabajo extra que realizan. La organización de las prácticas en sus tiempos se plantea sea a través de un plan de trabajo, abordando temas de las asignaturas que cursan en sus respectivos semestres.

Además, se señala que el producto de las observaciones y prácticas será objeto de análisis en la escuela normal, en las asignaturas que cursen en semestres, esto con sus compañeros y profesores.

Se aprecia que dicha área centra el interés en involucrar a los estudiantes gradualmente a las actividades que realiza un docente de educación primaria, pues se prevé que ellos conozcan la diversidad de funciones que desempeñan los docentes de educación primaria; y también que realicen sus primeros ejercicios de enseñanza, aunque con las asignaturas que cursan en la normal.

El área de “acercamiento a la práctica docente” se constituye como un eje articulador de las experiencias formativas que los estudiantes tienen en sus asignaturas en la escuela normal con el reconocimiento e iniciación del trabajo en primaria. Habría que ver qué sucede en el desarrollo de dichas experiencias, pues constituyen una

propuesta interesante del vínculo inicial de los estudiantes con su vínculo de ejercicio profesional previo al preservicio.

Finalmente, para la formación docente inicial en la escuela normal está el área de “práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”, que a continuación describo.

## **2.2. El área de “Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” para el 7º y 8º semestres en el Plan de Estudios**

Para la recta final de la formación de los estudiantes normalistas está estipulado en el P97 un área que se describe como de “práctica intensiva en condiciones reales de trabajo”. Ésta abarca los semestres 7º y 8º, cuando los estudiantes deben cursar las asignaturas de Trabajo Docente I y II y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, respectivamente. Este espacio está diseñado de tal manera que los estudiantes de docencia tengan un vínculo más profundo con las escuelas primarias.

Para orientar ese proceso se indica en el mismo plan que los estudiantes desarrollen tres tipos de actividades académicas estrechamente relacionadas entre sí: a) el trabajo docente con un grupo de alumnos de educación primaria -que comprende el Trabajo Docente o preservicio-, b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, así como el conjunto de experiencias obtenidas en la escuela primaria, y c) la elaboración del documento recepcional (SEP, 2001: 9). Las dos últimas actividades se deben desarrollar en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

### **- El “Trabajo Docente” y su desarrollo en las escuelas primarias**

Los espacios curriculares denominados “Trabajo Docente” I y II, que los estudiantes cursan en el 7º y 8º semestres, respectivamente - entendidos en esta investigación como el preservicio- (anexo 1) se conciben en el P97 como “el conjunto de actividades propias de un profesor de educación primaria que los normalistas realizan en periodos prolongados de un ciclo escolar con un grupo de alumnos, bajo la tutoría de un maestro experimentado (SEP, 2001a: 13).<sup>34</sup>

En el documento de los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico se indica que los estudiantes normalistas pueden efectuar el “Trabajo Docente” en dos modalidades. La modalidad uno se caracteriza por que el estudiante

---

<sup>34</sup> El documento que orienta las actividades que deben desarrollar los estudiantes durante el preservicio es el de “Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo semestres, Licenciatura en Educación Primaria” (Ver anexo 5).



puede realizar el Trabajo docente con un grupo escolar en el horario regular, bajo tutoría del maestro titular. Para la modalidad dos se indica que puede efectuarse el “Trabajo docente en actividades educativas de reforzamiento de aprendizajes fundamentales, en contrahorario, bajo la tutoría de un profesor designado por la zona escolar o la autoridad educativa estatal” (SEP, 2001a: 14).

Los lineamientos de la primera modalidad señalan que los estudiantes pueden “realizar las actividades de enseñanza de los contenidos de todas las asignaturas que establecen los programas de estudio del grado que cursan los niños, durante periodos prolongados a lo largo del ciclo escolar” (SEP, 2001a:15). La segunda es el caso contrario, pues en ella se plantea “una gran flexibilidad en su organización y desarrollo, pues más que seguir la secuencia de contenidos establecida en los programas de estudio de cada grado escolar, exige diseñar y poner en práctica actividades didácticas o situaciones de aprendizaje especialmente interesantes para los alumnos” (SEP, 2001a: 23).

Es decir, en la primera modalidad el estudiante normalista debe apegarse más a los contenidos de los programas de estudio; y en la segunda puede abocarse más a trabajar con temas relacionados a los intereses de los niños. La otra diferencia es que la modalidad uno se hace en el horario regular de clases de los alumnos; la otra en contrahorario, y sólo con algunos de los alumnos. También se diferencian en la participación del tutor, pues en la primera es un tutor por estudiante, que debe también ser el responsable del grupo de prácticas. En la segunda puede ser cualquier profesor designado por las autoridades educativas. Interesa ahondar en las características de la primera modalidad, pues es la que los estudiantes del estudio efectuaron.

Para el desarrollo de la modalidad uno del “Trabajo Docente”, en los Lineamientos se establece que, de preferencia, los estudiantes normalistas deben efectuar las actividades del Trabajo Docente en escuelas primarias públicas de organización completa, con un maestro por grado.

Como señalé, el “Trabajo Docente” es lo que en esta investigación se entiende como prácticas preservicio; es decir, el espacio formativo en la práctica de la profesión. En este caso, dicha experiencia representa la culminación de las asignaturas del área de acercamiento a la práctica escolar antes descritas, pues en ella se prevé, según el P97, que se consolide el trabajo que los estudiantes ya venían desarrollando con antelación respecto a la enseñanza. Se indica que los estudiantes, por medio del Trabajo Docente:

- a) Fortalezcan el desarrollo de su competencia didáctica al diseñar y aplicar secuencias de actividades de enseñanza y procedimientos de evaluación congruentes con los propósitos de la educación primaria y con las características del grupo escolar.
- b) Mejoren su habilidad para conocer a los niños del grupo y para comunicarse con ellos en forma clara y sencilla.
- c) Profundicen los conocimientos adquiridos sobre las formas en que repercuten la organización y el funcionamiento de la escuela primaria en el trabajo docente y en los aprendizajes de los niños; asimismo, que desarrollen actitudes favorables para el trabajo colectivo en la escuela primaria.
- d) Fortalezcan su compromiso profesional al poner en juego la formación adquirida para responder a las exigencias reales del trabajo docente y reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo; además de reafirmar su identidad profesional y valorar las condiciones reales del entorno escolar (SEP, 2001a).

Se plantea en el P97 que este espacio curricular funja como una experiencia de mayor incidencia en el vínculo formativo de los estudiantes con las escuelas de educación básica.

Para organizar el trabajo de los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas de preservicio, en el documento de los Lineamientos se establece que para la enseñanza de contenidos de todas las asignaturas la organización del trabajo didáctico se debe hacer “tomando en cuenta la secuencia y articulación de los contenidos de una misma asignatura o de varias, las estrategias de enseñanza y de evaluación, así como los recursos didácticos apropiados” (SEP, 2001a:16). Para ello, en el mismo pasaje se estipula que el estudiante diseñe con el acuerdo del profesor tutor un plan general de actividades para el curso escolar, y un plan de clase por cada periodo de prácticas.

Dentro de las actividades que se contemplan en el P97 para el estudiante normalista en el marco de su preservicio, o Trabajo Docente, en la modalidad uno, están las siguientes:

- a) La enseñanza de contenidos de todas las asignaturas que señala el plan de estudios de educación primaria para el grado escolar que se atiende y de acuerdo con los enfoques correspondientes.
- b) La observación del trabajo en el aula y las actividades de ayudantía al maestro tutor.<sup>35</sup>
- c) El diseño de un plan general de actividades para cada periodo de trabajo docente y de los planes de clase —el primer plan remite a un esquema de distribución del tiempo que se dedicará a los temas o contenidos acordados

---

<sup>35</sup> La observación consiste en que los estudiantes atiendan el desarrollo del trabajo escolar y registren por escrito los hechos que llamen su atención y sobre los que puede consultar posteriormente con su tutor. Por otra parte la ayudantía se describe como una tarea de orden académica u organizativa como: la organización del grupo para el trabajo en equipos, así como el registro del trabajo de los niños en las actividades entre otras cuestiones.

con el tutor para su desarrollo en las jornadas de clase; el segundo plan se componen de secuencias de actividades didácticas adecuadas para el logro de un propósito y se elabora antes de cada periodo de trabajo docente-ambos documentos se consideran como instrumentos para organizar el trabajo.

- d) El diseño, la selección y el uso de materiales didácticos que se consideren convenientes para propiciar la participación de los niños y el aprendizaje de los contenidos.
- e) La participación en actividades de fomento a la lectura.
- f) La relación con los niños en actividades colectivas fuera del aula.
- g) La participación en actividades académicas colectivas que se realizan en la escuela primaria.
- h) La colaboración en actividades con los padres de familia.
- i) La participación en visitas o recorridos que el maestro tutor programe a museos, bibliotecas u otros lugares de interés con propósitos educativos
- j) La recopilación de información (SEP, 2001a: 18-19).

Lo descrito constituye la gama de tareas que los estudiantes pueden desarrollar durante su trabajo de preservicio en la escuela primaria, dentro de la primera modalidad que se estipula en el programa de estudios. Es preciso señalar que, aunque en el mapa curricular se señalan dos espacios curriculares consecutivos para el “Trabajo Docente”, la esencia de las actividades es la misma. Una situación similar se presenta con el Seminario de Análisis.

**- El “Seminario de Análisis del Trabajo Docente” en el espacio de la escuela normal**

Por otra parte, aunado a la práctica en la escuela primaria durante los dos últimos semestres (7º y 8º) de la normal, los estudiantes deben cursar el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Esta asignatura se define en el P97 como:

Un espacio que reúne a los estudiantes normalistas y al profesor titular con el objeto de revisar -en grupo e individualmente- el desarrollo del trabajo docente con un grupo de alumnos de la escuela primaria y con contenidos de cualquier asignatura, así como temas centrales en que los estudiantes requieran ampliar sus conocimientos (SEP, 2001b:11).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Existe un documento que orienta el trabajo de las asesoras y los estudiantes durante el Seminario de Análisis, es *Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio*, SEP (2001b) (Ver anexo 5). En ella además de describir las actividades que se tienen que realizar también proporciona: núcleos temáticos para el análisis en el seminario, un calendario desglosado para realizar las actividades así como “materiales para el estudio” que consiste en bibliografía sobre temas de la enseñanza y la reflexión sobre la práctica.

El objetivo central planteado en el P97 para el seminario es “promover el mejoramiento continuo de las competencias profesionales de los futuros maestros: por esta razón, una actividad permanente será la reflexión sobre la práctica docente” (SEP, 2001b:11). A la vez, este objetivo se acompaña de otros específicos, que se describen en el documento normativo del Seminario y consisten en: 1) propiciar en los estudiantes la reflexión sistemática sobre su desempeño en el trabajo con el grupo de educación primaria y de su participación en otras actividades, 2) fortalecer las capacidades para identificar información relevante de experiencia de trabajo y la sistematización para su análisis, 3) promover el intercambio de experiencias de trabajo entre los estudiantes, y 4) brindar a los estudiantes los elementos básicos necesarios para la elaboración del documento recepcional (SEP, 2001b: 11).

Para desarrollar el trabajo en el Seminario, se recomienda en los Lineamientos integrar grupos reducidos de estudiantes -máximo de diez- para facilitar el trabajo de análisis. Se sugiere que los temas a desarrollar sean en base a los aspectos que el profesor titular -asesor- acuerde con los estudiantes para el registro de sus experiencias. Además se plantea que el producto de la reflexión de dichos temas den pie a los estudiantes para elaborar sus respectivos documentos (SEP, 2001a:34).

#### - **El documento recepcional**

Dentro de las tres actividades formativas en las que participan los estudiantes normalistas durante sus dos últimos semestres se señala en los lineamientos que ellos deben elaborar su documento recepcional, el cual consiste en:

Un ensayo de carácter analítico y explicativo [que] debe entenderse como un ejercicio intelectual derivado de la reflexión sobre la práctica para analizar en profundidad y explicar -con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes- un problema educativo concreto que dé cuenta de las condiciones reales en las que se realiza la labor docente, de los factores que intervienen e influyen en ella y de las relaciones que se dan entre éstos y las formas en que funciona y se organiza la escuela (SEP, 2001c: 11).

Para su elaboración, los estudiantes cuentan con el tiempo que duran los dos semestres en cuestión; asimismo se describe en los lineamientos que existe la posibilidad de que ellos lo desarrollen dentro de una de tres líneas temáticas: a) Análisis de experiencia de enseñanza, b) Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela y c) Experimentación de una

propuesta didáctica (SEP, 2001a: 11). Para desarrollarlo cuentan con la orientación de su respectivo docente asesor.

Entonces, el trabajo que los estudiantes realizan en los dos últimos semestres como parte de su formación comprende el trabajo en las prácticas con los grupos de primaria a través del Trabajo Docente, la reflexión de dicha experiencia en el Seminario de Análisis, y la sistematización de un tema educativo concreto de su práctica por medio del ensayo -el documento recepcional-. Cabe recordar que dichas tareas se ubican dentro del área de las actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

### **2.3. Los participantes en las prácticas y sus responsabilidades**

En el desarrollo de las actividades descritas en el P97 se establece la importante participación y función de los docentes de la escuela normal, pero se enfatiza la del titular del Seminario -denominado asesor-, así como la del profesor titular del grupo de educación primaria, donde practica el estudiante, nombrado como tutor del mismo.

El profesor de la escuela normal, a quien se denomina como asesor de las actividades académicas del 7° y 8° semestres, es responsable de un grupo de estudiantes durante el desarrollo del Trabajo Docente I y II, así como titular del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Se indica en el P97 que la designación para tal función de los docentes de la escuela normal es una responsabilidad de los directivos de la misma, y se realiza tomando en cuenta los objetivos de los semestres en cuestión.

Se propone en el P97 que el docente candidato a asesor debe tener experiencia en las asignaturas del Área de Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar; o, en su caso, en las asignaturas de contenidos y su enseñanza. También se propone que haya realizado actividades de apoyo y seguimiento a los estudiantes durante las jornadas de observación y práctica en semestres anteriores, además de que cuente con el título de licenciatura (SEP, 2001a: 33).

Dentro de la función que se asigna al asesor se plantea que principalmente cubra dos aspectos; realizar las visitas de asesoría y seguimiento al trabajo de los estudiantes durante sus prácticas en la escuela primaria; además, conducir el Seminario de Análisis del Trabajo Docente que comprende el trabajo de análisis sobre la práctica de los estudiantes, así como la orientación grupal e individual sobre la elaboración de su documento recepcional (SEP, 2001b:35).

Se plantea que el asesor conozca a detalle los rasgos del perfil de egreso de los normalistas y las formas en que ellos pueden manifestarlos durante el trabajo en el aula; por añadidura, que posea una gran capacidad para observar, registrar información relevante, dialogar con el profesor tutor, y especialmente para detectar problemas específicos del desempeño de los estudiantes (SEP, 2001a: 9-10).

El otro sujeto participante en el proceso de las prácticas es el docente titular del grupo de la escuela primaria, a quien desde la normatividad de la escuela normal se designa como “tutor” del estudiante, y se le otorga la tarea de:

Orientar al estudiante en la preparación y la realización del trabajo en cada periodo [de Trabajo Docente] y hará las recomendaciones y sugerencias que considere convenientes para contribuir al mejoramiento de su desempeño docente y al logro de los propósitos educativos del grado escolar que ambos atienden. A la vez de que mantendrá la responsabilidad del grupo (SEP, 1997:11)

La elección del docente tutor de educación primaria está bajo la responsabilidad de las autoridades educativas de la escuela normal -coordinadores- y de la primaria -supervisores y directores-. Las características que se toman en cuenta para efectuar tal selección consisten en: a) la disposición del docente a desempeñar la función de tutor, b) contar con prestigio profesional reconocido por autoridades y colegas y c) tener un mínimo de tres años de experiencia frente a grupo (SEP, 2001a:14).

El docente asesor y el tutor fungen como dos de los principales involucrados en la etapa formativa final de los estudiantes normalistas en las prácticas preservicio. Los tres son los participantes principales en esta investigación. Para desarrollar las actividades en el preservicio, estudiantes, asesoras y tutoras cuentan con las pautas que proponen los Lineamientos, aquí descritas.

#### **2.4. Referentes para organizar el trabajo académico de los estudiantes en el 7º y 8º semestres**

Para organizar el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes durante el 7º y 8º semestres, las autoridades de la escuela normal, asesores y estudiantes cuentan con diversos documentos: El *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, Los Lineamientos para la organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres* (SEP, 2001a), *la Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II* (SEP, 2001b) y el

documento de *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional* (anexo 5).

Dichos documentos se instituyen como las orientaciones normativas principales para efectuar el trabajo en dichos semestres, pues en ellos se indican las actividades que cada participante debe realizar, así como los tiempos y los espacios en que tendrán lugar.

En el P97 se establece que para organizar las actividades que comprende el Trabajo Docente y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente se destinen jornadas alternas de trabajo, las cuales se deben desarrollar en el transcurso de dos etapas que corresponden a los dos últimos semestres. Además se señala que las tareas implicadas en cada espacio tienen una estrecha relación, pues una es condición para que la otra se lleve a cabo. La organización de dichas jornadas se da de la siguiente manera y con las siguientes características.

Las actividades están planteadas en los documentos normativos (SEP, 2001a y SEP, 2001b) de tal forma que los estudiantes puedan participar de forma gradual en las actividades del Trabajo Docente, o preservicio, que se desarrollan en la escuela primaria antes de iniciar el ciclo escolar. En función de ello se organiza la incursión de los normalistas a la escuela primaria.

Para que los estudiantes conozcan las diversas actividades que se desarrollan al inicio del curso escolar en la escuela primaria se contempla que asistan a un “periodo de actividades preparatorias del Trabajo Docente”, que incluye dos semanas de trabajo (anexo 3).<sup>37</sup> En la primera de ellas se sugiere que los estudiantes asistan con los tutores a los talleres de actualización con la finalidad de que observen y conozcan el trabajo académico que los maestros desarrollan. Durante la segunda semana se propone que los estudiantes conozcan el grupo que les fue asignado para sus prácticas, que observen el trabajo del tutor y participen de la ayudantía académica (SEP, 2001a).<sup>38</sup>

Durante dicho periodo de trabajo se espera que los estudiantes realicen un plan general de actividades, tomando en cuenta las sugerencias del tutor y las acciones generales que el normalista tenga previsto desarrollar en el transcurso del año escolar.

---

<sup>37</sup> El anexo consiste en un “esquema de distribución” del tiempo para organizar el Seminario y las prácticas, en él se sugiere adaptarlo en función del calendario escolar vigente.

<sup>38</sup> Si bien en el documento de los Lineamientos se proponen dos semanas, para el desarrollo de las actividades preparatorias, en el calendario propuesto se consideran hasta tres.

Previo a cada jornada de prácticas, los estudiantes deben realizar sus planeaciones de clase con el referente del plan general.

Terminado el breve periodo de incursión inicial en la escuela primaria, a los estudiantes deben regresar a la escuela normal a cursar por primera vez el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, así como a preparar el primer periodo de Trabajo Docente. Para tales actividades se destinan en el calendario, tres y una semanas respectivamente (anexo 3). Además, se señala en el documento que guía el trabajo del Seminario (SEP, 2001b) que en cada semestre los estudiantes tendrán tres periodos para efectuarlo, aunque de diferente duración.

En los Lineamientos se indica que el asesor tiene que organizar el trabajo del Seminario en sesiones grupales y sesiones de asesoría individual. Para el primer periodo se recomienda (SEP, 2001b) que el asesor dedique dos semanas al trabajo en grupo y una para la asesoría individual.

Para la primera sesión en grupo en el Seminario se establece que el asesor conduzca las actividades de: a) análisis de los Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres y de la Guía para el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II para que los estudiantes conozcan los tres tipos de actividades a desarrollar, las tareas y responsabilidades; b) la autoevaluación sobre la formación profesional para que los estudiantes identifiquen logros y dificultades en sus habilidades profesionales, c) lectura y análisis de textos relacionados a los núcleos temáticos (maestros, niños, escuela), con el objeto de que reflexionen sobre su experiencia en esos temas; d) lectura y análisis de textos acerca de la función de la práctica y de la reflexión sobre la misma en la formación de profesores, así como revisión de propuestas para sistematizar la información (diario del maestro, cuaderno de los niños). Se espera que los estudiantes tengan instrumentos para sistematizar la información que obtengan en la escuela primaria; e) revisión de los criterios para elaborar el plan general de actividades y los planes de clase y f) con base en dichas actividades, los estudiantes podrán iniciar con la selección y formulación de la línea temática que desarrollarán en su documento recepcional (SEP, 2001b: 21-22).<sup>39</sup>

Con el desarrollo de dichas actividades -se indica en el documento que regula el trabajo en el Seminario- se espera proporcionar a los estudiantes las herramientas

---

<sup>39</sup> En la guía para orientar el trabajo en el Seminario hay sugerencias bibliográficas para su uso en el primer periodo de seminario, así como "materiales de apoyo para el estudio" que comprende otras lecturas.



para que obtengan y sistematicen información para el análisis, así como para que elaboren su plan general de trabajo con referentes concretos, e inicien la elaboración de su documento (SEP, 2001b: 23).

Después de que asesores y estudiantes realicen dichas actividades, se señala que se debe continuar en el Seminario con la asesoría individual, así como con las actividades iniciales para la elaboración del documento.

Para las posteriores sesiones del Seminario, a efectuarse al término de cada periodo de Trabajo Docente, se sugiere en el mismo texto que las primeras semanas se destinen al trabajo en grupo y las posteriores a la asesoría individual. Para el trabajo en grupo se indica que las tareas a desarrollar son: 1) el análisis de las experiencias de los estudiantes durante el trabajo docente, 2) análisis de los temas o aspectos de los núcleos temáticos y, 3) planear el siguiente periodo de trabajo docente. En tanto, para la asesoría individual se señala que el asesor debe dar la orientación al estudiante en el desarrollo del trabajo docente, así como la asesoría para la elaboración del documento recepcional (SEP, 2001b: 24-25).<sup>40</sup> El tiempo destinado para las futuras sesiones del Seminario varía, pero en la propuesta del calendario se indica una duración de dos a cuatro semanas (anexo 3).

Por otra parte, para la asesoría individual se indica que el asesor puede contar con el apoyo de los maestros de la escuela normal que tengan a su cargo asignaturas con campos de conocimiento específicos, como desarrollo infantil, planeación y evaluación, entre otros (SEP, 2001a). También se propone que durante el Seminario los estudiantes realicen otro tipo de actividades, como compartir experiencias de trabajo en la escuela primaria, la búsqueda de soluciones y la investigación en la biblioteca.

Se tiene entonces que los estudiantes durante el Seminario participan principalmente en tres tipos de actividades: el trabajo en grupo, la asesoría individual y elaboración del documento recepcional.

Finalizada la primera jornada de trabajo en el Seminario los estudiantes deben asistir a su primer periodo de “Trabajo Docente” o prácticas en la escuela primaria y desarrollar las actividades planteadas. Se sugiere que en los primeros días de la respectiva jornada de preservicio el estudiante debe realizar las actividades de observación y ayudantía mientras el tutor está a cargo de la enseñanza con el grupo.

---

<sup>40</sup> En la planeación como en la elaboración del documento se enfatiza la autonomía que se debe proporcionar al estudiante.

Posteriormente el normalista podrá participar de las demás actividades, entre las que destacan la elaboración del plan de clase, efectuar la enseñanza de los contenidos, el diseño y la selección de materiales didácticos (SEP, 2001a). El tiempo que los estudiantes deben cubrir por día de trabajo en la primaria será de cinco horas, lo que comprende una jornada normal de labores de los maestros titulares.

Al finalizar el respectivo periodo de “Trabajo Docente”, o prácticas, los estudiantes deben asistir a su jornada de trabajo en el Seminario, donde tienen la consigna de realizar el análisis de su experiencia de enseñanza en las escuelas (registrada en las producciones de los niños, relatos o su diario de trabajo), en la planificación realizada, en las observaciones del tutor y en los registros que, mediante observación directa, obtenga el asesor. Se indica que dicha información también es útil para construir el documento recepcional (SEP, 2001a).

Se enfatiza que la tutoría que recibe el estudiante en la escuela primaria se complementará con el trabajo de asesoría en el Seminario, pues que sólo así cobraría relevancia la experiencia en la práctica (SEP, 2001a: 33).

De esta forma, se intercalan los periodos de trabajo de los estudiantes entre la escuela normal y primaria con la elaboración de la planeación, el desarrollo de las prácticas y el análisis de su experiencia en el Seminario.

Se indica en el calendario de actividades que los estudiantes en total llevarán a cabo cuatro periodos de “Trabajo Docente” en la escuela primaria, distribuidos en los semestres de 7° y 8°. Dos jornadas se realizan en el séptimo semestre, con una duración respectiva de ocho y tres semanas; y las dos restantes en el octavo, que abarcan cinco y siete semanas. Los periodos de trabajo en el Seminario de Análisis del Trabajo docente suman un total de seis y se distribuyen tres en cada uno de los dos semestres, su duración varía. Los periodos de planeación del Trabajo Docente son cuatro. Por lo general comprenden una semana, y se realizan antes del desarrollo de las prácticas.<sup>41</sup>

Se tiene entonces que cada una de estas tres actividades principales desarrolladas en el último año de la licenciatura -prácticas, seminario y la elaboración del ensayo- están relacionadas entre sí, y es el espacio de las prácticas del preservicio lo que provee de elementos para el trabajo de estudiantes y asesoras, para su reflexión en el Seminario, y para la elaboración de los ensayos. Es decir, las prácticas

---

<sup>41</sup> Se señala en los Lineamientos que la propuesta del calendario se tendrá que adaptar al calendario escolar en curso.

se constituyen como el eje de estas actividades. Esta investigación se centra en indagar los procesos que ahí se construyen.

## **2.5. Pautas para la evaluación de los estudiantes en los semestres 7º y 8º**

En el documento de los Lineamientos también se proporcionan orientaciones a los tutores y asesores para realizar la “evaluación del desempeño y el aprendizaje” de los estudiantes. Se indica que se debe tomar en cuenta los rasgos deseables del perfil de egreso, las orientaciones del P97 y los propósitos del SATD y el TD.

Entre los criterios considerados para la evaluación están los que tienen que ver primordialmente con su participación en las prácticas: a) el cumplimiento del tiempo destinado al trabajo docente a través de la asistencia sistemática a la escuela primaria, b) la capacidad que muestre el estudiante para comunicarse con los niños, promover su participación y atender las necesidades individuales que manifiesten durante la clase, c) la capacidad del estudiante para evaluar al grupo y a los niños de forma individual, d) la capacidad para diseñar y realizar acciones educativas ante situaciones imprevistas, e) la capacidad para diseñar y aplicar estrategias didácticas y procedimientos de evaluación congruentes con los enfoques de enseñanza (SEP, 2001a: 29).

También se explica se debe tomar en cuenta el trabajo que los estudiantes deben desarrollar para efectuar el Seminario y el documento recepcional: h) la capacidad para sistematizar la información obtenida de las experiencias de trabajo, para analizarla e identificar a partir de ella los aspectos que se requiere atender para mejorar su desempeño, i) el uso de la información obtenida mediante las experiencias de trabajo, como recurso fundamental para elaborar el documento recepcional; así como la capacidad de búsqueda de otras fuentes, j) el avance sistemático en la elaboración del documento (SEP, 2001a: 29,30).

A fin de desarrollar dicho trabajo, a los asesores se les hacen algunas recomendaciones para obtener la información de las siguientes fuentes: la observación directa del trabajo de los estudiantes en el aula, la información que le proporcione el tutor sobre el desempeño del estudiante, los planes de trabajo que se acuerden para el desarrollo de las actividades, los informes que los estudiantes entreguen como parte de las tareas que desarrollan en cada periodo de prácticas, y la asistencia y participación en las sesiones de trabajo en la escuela normal (SEP, 2001a: 31).

Se recomienda a los asesores que en reuniones de colegio definan los instrumentos a utilizar para la evaluación de los estudiantes; y también que acuerden con los tutores su participación en el proceso de evaluación. Esto permitirá, dicen los Lineamientos, una evaluación de conjunto (SEP, 2001a).

Es dentro del marco de las actividades comprendidas en las prácticas preservicio -o Trabajo Docente- y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente que los estudiantes, asesoras y tutoras interactúan. En esa intersección se ubica el interés de este trabajo. La intención es dar cuenta de lo que acontece en esa dimensión cotidiana.

Interesó en este capítulo explorar algunos antecedentes de la formación docente inicial de la Licenciatura en Educación Primaria. Para ello, dilucidé las principales motivaciones de la última reforma sucedida en 1997, que dio origen al Plan de estudios actual. Asimismo, describí con algunos ejemplos las experiencias de formación en otros países para contrastarla con el caso mexicano. También resultó relevante describir los principales referentes normativos que tienen estudiantes, asesoras y tutoras para desarrollar sus actividades dentro del preservicio.

El siguiente capítulo contiene el análisis del trabajo de asesoría a los estudiantes normalistas, que realizan las docentes de la normal como parte de las actividades en los semestres 7° y 8°.

## **Capítulo II. El trabajo cotidiano de las asesoras con los estudiantes durante el preservicio, y rasgos del proceso de intensificación**

Organizo el contenido de este capítulo en dos apartados. En el primero analizo los principales elementos que comprenden el trabajo de orientación realizado por las asesoras con los estudiantes de los semestres 7° y 8°, además, en función de su situación laboral y de los hallazgos, describo parte del proceso de intensificación al que dichas docentes estaban sujetas. El segundo apartado contiene el análisis del trabajo de seguimiento al documento recepcional que las asesoras del estudio realizaron con sus estudiantes; asimismo, describo la participación de ellas y sus estudiantes en el “Foro de Avances” -actividad que fue creada en la normal del estudio para conducir la elaboración del ensayo-.

Para el análisis de este capítulo resulta importante entender a los sujetos de la triada de la formación docente inicial como sujetos “enteros”; es decir como “personas conformadas a través de diversas relaciones sociales y comprometidas con diversos y no siempre coherentes referentes normativos” (Ezpeleta, 1992: 29). Esta idea permite reflexionar que las asesoras, al igual que los estudiantes y tutoras, son sujetos involucrados y comprometidos con diferentes referentes; en ese sentido, me alejo de la idea de “rol” con el que comúnmente se les identifica. Si bien las prácticas de estos sujetos en parte provienen de su inserción institucional como docentes o estudiantes, existen para ellos otras motivaciones que orientan su participación en el preservicio.

En el análisis del trabajo de las asesoras tomo en cuenta las condiciones materiales que tenían para realizarlo. Se trata de los recursos físicos para el trabajo, las condiciones laborales, la organización del espacio y del tiempo, las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres, entre otras (Rockwell y Mercado, 1999: 122). Específicamente, exploro aquí parte de las condiciones laborales de las asesoras, y planteo que algunas de ellas posibilitaban determinadas formas de trabajo de estas docentes con sus estudiantes en la normal.

Al analizar las condiciones en las que trabajaban las asesoras de la normal del estudio para conducir las prácticas de los estudiantes, identifiqué cómo -en mayor o menor medida- ellas vivían un proceso de intensificación. Dicho proceso es entendido aquí como el “incremento de las demandas que implica reducción del tiempo que los docentes deberían dedicar a funciones “educativas” y una saturación de tareas administrativas y burocratizadas” (Hargreaves, 1995: 14). A pesar de tal intensificación,

las asesoras desarrollaban un arduo compromiso con su quehacer, como se muestra en este mismo capítulo.

Al referirme al proceso de intensificación, retomo los planteamientos de Apple (1989) y Hargreaves (1995), quienes se referían a dicho proceso en el trabajo docente. Asimismo, incluyo en el análisis algunas ideas de Spencer (2000) acerca de la condición de género en la enseñanza, pues las asesoras del estudio cumplían más de una jornada de trabajo, dividido entre sus labores en la escuela normal, su familia y sus intereses de formación profesional.

Para analizar los componentes del proceso de intensificación a que se ven sujetas las asesoras en su trabajo, planteo que aquél se debe, en parte, a la creciente demanda de actividades a las escuelas normales por su ingreso a la dinámica de las instituciones de educación superior.<sup>42</sup> Esta situación repercutía en la asesoría con los estudiantes; por ejemplo, al momento de orientarlos en sus prácticas y en la elaboración de su documento recepcional. A la intensificación del trabajo de las asesoras se suma su condición de género, pues ellas no sólo desarrollaban actividades de docencia, sino que también cumplían con otras jornadas de “trabajo” en su vida personal como mujeres; y, además, en lo que les requería su profesionalización.

Por otro lado, al igual que las asesoras, los estudiantes están sujetos a ciertas condiciones en que realizaban su preservicio; por ejemplo, según ellos, sus actividades se ajustaban en cierta medida a las prioridades administrativas de la escuela normal o la primaria.

En los Lineamientos del P97 para la Organización del trabajo académico en el 7º y 8º semestres (SEP, 2001a) se plantea que las docentes asesoren a sus estudiantes de forma grupal e individual. Es así como las asesoras procedían en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente en dichos semestres. Sin embargo, con frecuencia al trabajar con sus estudiantes ellas combinaban la atención grupal con la individual, de manera semejante a lo que Mercado encontró en su estudio sobre saberes docentes con profesores de primaria (2002).

---

<sup>42</sup> En 2005 se transfirieron las atribuciones en materia de educación normal a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Proceso motivado, según se explica en la SEP, para contribuir al mejoramiento del subsistema de educación normal, ante lo cual se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). También se describe que con esa acción “la formación de maestros estaría articulada con los programas del sistema de educación superior [...] para la transformación de las escuelas normales públicas como instituciones de excelencia académica” < <http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/antecedentes> > (20 de octubre, 2010).

Expongo aquí que las asesoras, en el 8° semestre, priorizaron su atención en la revisión de los avances de sus estudiantes en la elaboración de sus respectivos ensayos, pues representaba para ellas la conclusión satisfactoria de su formación en la escuela normal. También explico que la prioridad de la atención al documento en el trabajo de las asesoras se debía a ciertas dificultades que ellas identificaron en los ensayos de sus estudiantes. Identifiqué que tales problemas de los normalistas tenían que ver, según sus asesoras, con aspectos de forma pero también de contenido en sus ensayos.

Asimismo, describo el “Foro de Avances” como una de las actividades que las asesoras de la normal del estudio crearon, desde la implementación del P97, para orientar a sus estudiantes en la elaboración de sus ensayos. Documenté que este foro ha dado pie a procesos de reflexión entre ellos sobre diversos aspectos.

## **1. El trabajo cotidiano de las asesoras con los estudiantes durante el preservicio**

En este apartado describo parte de las labores cotidianas de asesoría de las docentes de la normal del estudio con sus estudiantes durante el 7° y 8° semestres. Específicamente analizo cómo se materializan las actividades que ellos emprenden durante el preservicio.

En la descripción del trabajo cotidiano de las asesoras destacan ciertas condiciones en que realizan la orientación a sus estudiantes, entre las cuales identifiqué a las laborales.

### **1.1. La asignación como asesoras a las docentes de la normal; su situación laboral**

La función de asesoría para el 7° y 8° semestres es considerada en la escuela normal del estudio como trabajo frente a grup; y es atendiendo a ese criterio que se hizo la distribución de la tarea a los docentes que cubren el perfil para realizarlo. Las profesoras asesoras de la normal expresaron que se requiere tener experiencia previa en las actividades que demanda ese trabajo; especialmente en cuanto a la conducción de las prácticas de los estudiantes, así como en orientación respecto al documento recepcional que elaboran en esos semestres.

El P97 plantea que el docente candidato a asesor debe tener experiencia en las asignaturas del área de actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, o bien en

las asignaturas de contenidos y su enseñanza -que se encuentran en otros semestres-. También se indica en ese documento que quien se desempeñe como asesor debe haber realizado actividades de apoyo y seguimiento a los estudiantes durante las jornadas de observación y práctica en semestres anteriores, además de contar con el título de licenciatura (SEP, 2001a: 33).

La asesoría académica al 7° y 8° semestres -que comprende la orientación a los estudiantes durante el preservicio y para la elaboración del documento recepcional- es considerada en la escuela normal del estudio con la carga horaria de una asignatura, y así es asignada a los docentes que fungen como asesores.

En la normal del estudio, la situación laboral de las asesoras estaba definida por dos categorías: la de tiempo completo -denominada “Pedagogo “A”- y la de horas clase -así designada-. Las funciones académicas y administrativas que se les asignaban a las docentes se estipulaban de acuerdo con esa condición laboral. Por ejemplo, a quienes tenían plaza de tiempo completo se les asignaba una “función principal” -la coordinación de alguna actividad académica o administrativa en la institución- , y también les otorgaban horas para impartir alguna asignatura. En tanto, las docentes que tenían contrato por horas sólo realizaban una de las dos funciones, primordialmente horas frente a grupo.

Tres de las asesoras del estudio tenían la categoría de Pedagogo “A”: Rocío, Clara y Gema. Por otro lado, Mirna estaba en calidad de docente por horas. Cada una de las tres docentes de tiempo completo tenía asignada una “función principal”: Rocío fue Coordinadora del Programa de Tutorías, Clara era coordinadora de la “Actividades de Acercamiento a la Práctica” de los estudiantes del 1° al 6° semestres y de las “Actividades Académicas” de los estudiantes del 7° y 8° semestres, en tanto que Gema se desempeñaba como auxiliar de la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación (UPSE). Por añadidura, ella informó que era responsable de los procesos de certificación de la escuela normal bajo las normas ISO 9001-2001. Estas tres asesoras, en su calidad de tiempo completo, además de su función principal debían llevar a cabo la asesoría a los estudiantes del 7° y 8° semestres -la cual se consideraba como sus horas frente a grupo-. Por su parte, Mirna -como docente de horas clase- tenía como “única” función la asesoría académica a los estudiantes de 7° y 8° semestres.

Las docentes con categoría de pedagogo “A” dividían su tiempo entre su función principal y la asesoría académica a los estudiantes durante el preservicio,



además de que -como explicaron las asesoras- todas participaban en las “comisiones” extras que se requieren en determinado momento en la Normal.

Por lo tanto, en la normal del estudio el trabajo de asesoría académica con los estudiantes del 7° y 8° semestres -etapa importante de su formación inicial- está considerado en términos similares a la demanda que requiere cualquier otra asignatura del plan de estudios. En consecuencia, la asesoría no era entendida por las autoridades educativas que designaban las funciones de los docentes como una “función principal” que requiriera de mayor tiempo y dedicación por el asesor. Las asesoras expresaron a ese respecto que el trabajo con el 7° y 8° semestres les requería mucho más atención que cualquier otra asignatura. Como pudo registrarse en el estudio, la asesoría a las prácticas de los estudiantes demandaba de las docentes encargadas involucrarse en la logística, y organización de las prácticas, además del asesoramiento docente y las múltiples revisiones a los ensayos que elaboraban los estudiantes.

## **1.2. Tareas de las asesoras con los estudiantes durante los semestres 7° y 8°**

Las docentes responsables de asesorar a los estudiantes durante las prácticas del preservicio debían desarrollar diferentes tareas en el marco de las actividades propias del 7° y 8° semestres. A ese respecto, el P97 señala dos principalmente: a) dar seguimiento a las prácticas de los estudiantes en la escuela primaria -que incluye el diálogo con el tutor-, y b) de manera alternada con el trabajo anterior, deben organizar el Seminario de Análisis del Trabajo Docente y proporcionar asesoría grupal e individual a los estudiantes relacionada con sus prácticas (SEP, 2001b: 35). Cabe señalar que las docentes del estudio realizaban dichas actividades en función de las diferentes prioridades que definían sobre la marcha en el trabajo cotidiano con sus estudiantes. Además de los trabajos señalados, las asesoras efectuaron otras tareas que no están contempladas en el plan de estudios como el “Foro de avances”, y organizadas en la normal del estudio por su propia iniciativa.

Entre las principales actividades de las asesoras estaban las siguientes: organización del subgrupo de estudiantes para asignarlos a las escuelas de prácticas, las visita de asesoría y seguimiento de las prácticas en las primarias, la asesoría grupal e individual a los normalistas -respecto a las prácticas y la elaboración del documento-, la organización del “Foro de avances” y la evaluación permanente de los estudiantes,

implícita en todas sus tareas. Tales labores tenían lugar durante el desarrollo del espacio curricular “Trabajo Docente” -o preservicio- y en el “Seminario de Análisis del Trabajo Docente”.

Las asesoras del estudio contaban con diferentes documentos normativos para orientar su trabajo con los estudiantes, tanto en “Trabajo Docente” como en el “Seminario de Análisis del Trabajo Docente”. Tales documentos son de uso nacional; entre ellos estaban los llamados Lineamientos y Guía de trabajo -descritos anteriormente-.

También orientaban el quehacer de las asesoras las indicaciones de la coordinadora Clara como responsable de las actividades académicas para los estudiantes del 7º y 8º semestres. Ella organizaba, junto con las asesoras, algunas actividades extras, como cursos adicionales para complementar la formación de los estudiantes.

Cada una de las asesoras elaboraba sus planeaciones para guiar su trabajo con los estudiantes, ya fuera para organizar sus visitas de seguimiento a las primarias o para orientarlos en el desarrollo de sus respectivos documentos. Sin embargo, los planes de las asesoras se veían configurados de acuerdo a las necesidades que identificaban en el trabajo de sus estudiantes, la prioridad que representaba -por ejemplo- la atención para alguno de ellos, o del tiempo que disponían para efectuarlas.

Las docentes también organizaban su trabajo de asesoría para los estudiantes en función de la “Propuesta del calendario de actividades” (ver anexo 3) señalada en el P97. El calendario indica que se realicen cuatro jornadas de prácticas -o Trabajo Docente- en las primarias y cinco jornadas de Seminario de Análisis del Trabajo Docente en la normal. El periodo de trabajo de las asesoras y sus estudiantes que documenté fue en el 8º semestre, durante la tercera y cuarta jornadas de prácticas y la cuarta etapa de trabajo en el Seminario (marzo-junio de 2009 (ver anexo 3)). Por tanto, ya existía trabajo previo entre ellos en las jornadas que tuvieron lugar en el 7º semestre.

- **La distribución de los estudiantes para el trabajo en los semestres 7º y 8º**

Las asesoras del estudio relataron que cada una de ellas cuatro tuvo bajo su responsabilidad a un subgrupo de estudiantes durante los semestres 7º y 8º para desarrollar las actividades del preservicio y el Seminario de Análisis. Mirna tuvo al subgrupo que denominó como “A”, Rocío el “B”, Clara el “C” y Josefina el “D” -tres eran

de siete estudiantes y uno de ocho-. Rocío tuvo a su cargo el subgrupo de ocho estudiantes.

Los subgrupos de estudiantes se conformaron con el número promedio que señalan los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo semestres (SEP, 2001a), pues ahí se indica que los subgrupos deben conformarse por un máximo de diez integrantes.

El trabajo de las asesoras comenzó antes del ciclo escolar en agosto de 2008, pues antes de que los estudiantes fueran a las prácticas en primaria, en septiembre del mismo año ellas debieron organizarlos en los cuatro subgrupos -uno para cada una de ellas-. Aunque esta es una tarea primordial de la coordinadora Clara, las asesoras suelen colaborar en dicha clasificación, que varía en función de las características de los grupos. Al respecto, Mirna expresó que a lo largo de su experiencia ha podido identificar que cada grupo de estudiantes tiene características diferentes; y para organizar a los subgrupos han seguido también estrategias diferentes.

Por ejemplo, las asesoras Mirna y Rocío describieron que con algunos grupos el criterio que Clara y ellas tomaron en cuenta para organizarlos en subgrupos se basó principalmente en las características del trabajo académico de los estudiantes durante los semestres previos, del 1° al 6°. Después asignaron a estudiantes con perfiles académicos diversos a cada asesora, pues la intención -explicó Mirna- era evitar que a una de ellas se le asignara una carga excesiva de trabajo si se le asignaban los estudiantes con menos fortalezas académicas. Es mejor tenerlos “variaditos”, expresó la misma Mirna:

AM: La vez pasada que estuve como asesora, (en la distribución) lo que se hizo fue de acuerdo al conocimiento que se tiene de los alumnos, se dijo: a ver, este es más o menos el historial académico que tenemos como referencia, porque hemos trabajado con el grupo. Entonces para que no sea tan pesado nada más para una persona dijimos, a ver, el primero de la lista, por ejemplo es un alumno que se compromete es para tí (una asesora). Ahora, otro que se comprometa para tí (otra asesora), [y así] para tener variaditos, para que no suceda que todos los más irresponsables, con más debilidades vayan con una sola persona pues, es más difícil.<sup>43</sup>

En el caso del grupo de 8° semestre con el que realicé el estudio, Mirna dijo que la “estrategia” de organización seguida para los subgrupos fue otra, pues en esta ocasión las asesoras no estuvieron presentes al momento de la clasificación que hizo la

---

<sup>43</sup> Entrevista uno, Asesora Mirna, Estado de México, tres de marzo, 2009.

coordinadora Clara. No obstante, sí se tomó en cuenta que debían existir ciertas condiciones para que ellas y los estudiantes realizaran su trabajo. Por ejemplo, que hubiera un ambiente cordial entre los estudiantes de los subgrupos.

Mirna señaló que el grupo del estudio presentaba una particularidad, pues en él se identificaban ciertos subgrupos creados ex profeso para la organización del trabajo en el séptimo y octavo semestres. Según Mirna no había una buena relación entre los subgrupos de estudiantes existentes. La división en el grupo se dio desde el segundo semestre y se afianzó en los consecutivos; en algunos casos la relación entre los subgrupos se polarizó. Por ejemplo el subgrupo “A”, de Mirna, no era aceptado por los demás, en la opinión de ella:

AM: Hay otros subgrupos que se aceptan, pero a mis alumnas todos los demás subgrupos no las aceptan, no aceptan a mis asesoradas. Yo les pregunté apenas [a mis estudiantes] ¿desde cuándo? [Sucede eso] Porque yo estuve con ellos en primero y no era así [entonces les pregunté] ¿desde cuándo empezó esta situación, esta rivalidad y esto? ¿Desde segundo?, [Ellas dijeron]: pues como por 4° semestre. Desde ahí empezó a afianzarse esto y entonces como no se completaba [el subgrupo] Claudia [la coordinadora] integró otra alumna de otro subgrupo y ellas han buscado la manera de que ella se integre. Sí se integra, pero no totalmente... lo que yo veo ante comentarios que surgen aquí, yo veo en su rostro [de la estudiante] alguna reacción, sin que lo diga... [Como que dice]: pues porque estoy integrada aquí me aguanto; pero no acepta tanto los comentarios de algunas de sus compañeras. Entonces sí hubiera sido muy difícil integrar al azar [al subgrupo].<sup>44</sup>

Mirna consideraba que hubiese sido complicado que los subgrupos de estudiantes se integraran al “azar”. Por tanto, la coordinadora Clara -quien debía definir los subgrupos- optó por respetar la organización que ya tenían los estudiantes. Continuó explicando

Mirna:

AM: En este grupo hay subgrupos en los que si se hubiera integrado alguien de otro subgrupo, dios nos guarde la hora, porque no se llevan. Son subgrupos muy firmes con una gran rivalidad entre unos y otros. Hubiera sido más difícil para quien fuera asesor estar controlando más problemas emocionales y conflictos entre ellos, que estar con el trabajo. Entonces Claudia reubicó algunos integrantes en unos subgrupos pero en otros no para evitar problemas posteriores.<sup>45</sup>

La decisión que tomó Clara, como coordinadora del 7° y 8° semestres, para organizar a los estudiantes en ausencia de las aún no nombradas asesoras fue reubicar sólo a los

---

<sup>44</sup> Entrevista uno, Asesora Mirna, Estado de México, tres de marzo, 2009.

<sup>45</sup> Entrevista uno, Asesora Mirna, Estado de México, tres de marzo, 2009.

estudiantes que creía que no afectarían la relación al interior de los demás subgrupos, a fin de lograr una distribución equitativa. La estrategia que Clara utilizó fue posible gracias al conocimiento que ella tenía de las características del grupo, pues ya había sido asesora del mismo en semestres anteriores.

Al decir Mirna que “hubiese sido muy difícil para quien fuera asesor estar controlando problemas emocionales y conflictos entre ellos y estar con el trabajo”, parece implicar que para desarrollar las diferentes tareas de la asesoría es importante procurar que no haya problemas entre los estudiantes del subgrupo. Aunque Clara hizo lo posible por lograr una organización eficaz, en algunos casos no se logró completamente. Por ejemplo, Mirna explicó que no se logró completamente la relación o interacción deseada en subgrupo que ella atendía. Explicó que en el caso de una estudiante que integraron “se integra, pero no totalmente”.

Lo que interesa destacar de estos ejemplos es que, tanto Clara como las asesoras procuraban crear ciertas condiciones para el trabajo de ellas y de los estudiantes en el desarrollo de las tareas académicas durante los semestres 7° y 8°. En el primer ejemplo, destaca la importancia que tuvo para las asesoras que los subgrupos de estudiantes presentaran un perfil académico “variadito”, pues así promovían, en su opinión, cargas equitativas de trabajo para las cuatro. En el segundo caso, resalta la importancia que las asesoras otorgaban a la existencia de buenas relaciones entre los estudiantes de los subgrupos. Una de ellas sintetizó ese sentir afirmando que organizar a los subgrupos tomando en cuenta que se llevaran bien, pues así atenderían más al trabajo académico de los estudiantes que a cuestiones problemáticas que pudieran suscitarse entre ellos.

También resalta en el análisis el conocimiento que las asesoras y la coordinadora habían construido sobre los estudiantes, sobre sus características en cuanto al trabajo académico, y respecto a las relaciones que existían al interior del grupo. Dicho conocimiento se creó en la experiencia de todas ellas como profesoras de asignatura del mismo grupo en los anteriores semestres. Por su parte, la coordinadora Clara fue asesora del grupo en el semestre previo y tuvo a su cargo la organización de Acercamiento a la práctica del 1° al 6° semestre, lo cual le permitió conocer las características de la conformación del grupo.

En este trabajo de organización de los subgrupos identifiqué que las asesoras ponen en juego el conocimiento que fueron construyendo sobre el historial académico de los estudiantes y su interacción como grupo. Podría identificar ambos aspectos

como parte de ese “expediente no escrito” al que aluden Luna (1997) y Mercado (2000) en sus investigaciones: punto de referencia que construyen los docentes en el trabajo cotidiano con sus estudiantes y que los auxilia en sus decisiones y en la organización de las actividades. Por otro lado, desde su experiencia previa, estas docentes también reconocían la variabilidad de características que presenta cada grupo.

Finalmente, podría decir que al organizar los subgrupos con que trabajarían durante el preservicio, las asesoras y coordinadora trataron de prever, según sus relatos al respecto, el mejor desarrollo de trabajo con los estudiantes. Por tanto, esta tarea que podría parecer simple o azarosa implicó una movilización de conocimientos, previsiones y elaboración de estrategias por parte de las docentes que se sustenta en sus experiencias previas de trabajo con los estudiantes.

#### **- La designación de las escuelas de prácticas a los estudiantes**

Para designar a los cuatro subgrupos de estudiantes a las escuelas primarias de prácticas Clara informó haber optado por enviar cada subgrupo a una primaria.

La primaria Independencia, donde practicó el subgrupo “A” de Mirna, tenía 24 grupos, y los practicantes ahí fueron siete. Por otro lado, la primaria Revolución, ubicada en una de las colonias aledañas a la cabecera, fue lugar de prácticas del subgrupo “B” de Rocío. Tenía 12 grupos, y hubo ahí ocho practicantes. Los dos subgrupos restantes fueron asignados a dos escuelas primarias, más distantes de la escuela normal.

Se podría decir que en el caso del subgrupo “A”, de Mirna, se cumplió con la designación del número de practicantes a la primaria, pues los documentos normativos indican que los normalistas asignados a cada escuela de prácticas no debe ser mayor a la tercera parte del número de grupos en la escuela (SEP, 2001a: 15). A la escuela Independencia, de 24 grupos, le corresponderían ocho practicantes, y había siete. En cambio, en la escuela Revolución, donde practicó el subgrupo “B”, de Rocío, había 12 grupos y ocho normalistas. En este caso, se podría decir que no se observó la norma. Sin embargo, tal designación fue decidida por Clara, tomando en cuenta -según informó- el escaso tiempo que tenían las asesoras para realizar las visitas de seguimiento a las prácticas. Por ello, les era posible visitar a sus estudiantes en el tiempo del cual disponían, dado que se encontraban en una sola escuela. Además,

Clara indicó que procuraba seleccionar las escuelas de prácticas que estuviesen lo más cerca posible de la escuela normal, por consideración a los estudiantes.<sup>46</sup>

Clara expuso que para designar a los estudiantes a determinada escuela también debían tomar en cuenta otro criterio: el de las exigencias de trabajo en las escuelas de prácticas. Por ejemplo, dijo que si tenían como opción para las prácticas una escuela “exigente”, la normal era responsable de enviar a un subgrupo de estudiantes con buen desempeño académico. De lo contrario –manifestó-, se arriesgaban a que en futuras ocasiones les negaran el acceso.

En ese sentido, el subgrupo “A” de Mirna fue asignado a la primaria Independencia, que contaba con una amplia trayectoria de trabajo. Tenía más de 67 años de servicio, aunado a una gran demanda por la población. Los 24 grupos que tenía estaban conformados por un mínimo de 45 alumnos. En cambio, el subgrupo “B” fue asignado a la primaria Revolución, de menor trayectoria, con 15 años de historia y menor demanda. Tenía 12 grupos de 33 alumnos en promedio cada uno.<sup>47</sup> Mirna explicó que la primera escuela se caracterizaba por ser de mayor exigencia académica tanto por los directivos como por los padres de familia; y que, en cambio, en la segunda tal exigencia aparentemente era menor.

Una vez descritos estos antecedentes sobre el trabajo de las asesoras, en la siguiente sección analizo el seguimiento que ellas hacían a las prácticas de sus estudiantes.

### **1.3. La organización y el seguimiento de las asesoras al trabajo de los estudiantes durante sus prácticas de preservicio**

Entre las tareas que tienen asignadas la asesoras del 7° y 8° semestres, según marcan los Lineamientos del trabajo académico (SEP, 2001a), está la de efectuar las “visitas de asesoría y seguimiento” al trabajo de sus estudiantes durante sus prácticas en las escuelas primarias -actividad concebida dentro del “Trabajo Docente”-. Para realizarla,

---

<sup>46</sup> En la escuela normal del estudio parece característico que se busquen las condiciones para que los estudiantes practiquen en escuelas primarias cercanas a la escuela normal. La particularidad del lugar favorecía tal elección, pues es un municipio muy poblado y conurbado a otros. En cambio, en otras normales no hay suficientes escuelas de educación básica en sus cercanías, para las prácticas. En esos casos los asesores de las normales buscan en otros municipios las primarias para el preservicio de los estudiantes; en esos contextos la distancia puede variar. Interesa pues destacar que los estudiantes y docentes de la normal del estudio tuvieron ciertas condiciones favorables para el preservicio.

<sup>47</sup> Durante el desarrollo de otras actividades -como el foro de avances y en charlas entre profesores- se atribuían características favorables al desempeño académico del subgrupo “A”. Por tanto, se entiende que se asignó a este subgrupo a una escuela con mayor historia y demanda lo cual no quiere decir que el subgrupo “B” necesariamente tuviera un desempeño desfavorable.

las asesoras del estudio desarrollaron cierta organización para optimizar el tiempo que tenían disponible entre las demás actividades que atendían -ya sea que fueran tareas de la misma asesoría o de su función principal-.

Las asesoras organizaban las visitas, observaban la práctica de sus estudiantes, los asesoraban respecto a las dificultades que identificaban, y también dialogaban con otros participantes del preservicio de los normalistas. Alrededor de este trabajo, las asesoras mostraban sus preocupaciones respecto a la enseñanza que sus estudiantes desarrollaban con los grupos de primaria.

Por ejemplo, a partir de la observación que hicieron del trabajo de sus estudiantes, las asesoras dijeron haber identificado aspectos a mejorar en su desempeño. Entre ellos, señalaron cuestiones como la puntualidad en la asistencia, el uso del uniforme; pero, sobre todo, les indicaron sugerencias relacionadas directamente con la práctica de la enseñanza -la organización del trabajo, la planeación, el uso diversificado de estrategias, el seguimiento del trabajo de los alumnos de primaria, entre otras-.

Enseguida describo y analizo parte del trabajo que las asesoras describieron haber desarrollado con sus estudiantes para el seguimiento de sus prácticas. Retomo ejemplos del trabajo reportado por Mirna, con el subgrupo "A" en la primaria Independencia y de Rocío, con el subgrupo "B" en la primaria Revolución. Con Mirna, además de las entrevistas, observé una sesión de asesoría individual en el espacio del Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

Para realizar las visitas a los estudiantes, las asesoras desplegaron cierta organización, tomando en cuenta diferentes elementos, pues -como una de ellas describió- buscaban "mediar" tiempos entre las diferentes actividades que debían desarrollar. En este sentido, Nespor (2002) señala que para comprender el trabajo de enseñanza de los maestros habría que atender también a los esfuerzos de ellos por "calibrar" los múltiples "sucesos" o estructuras a nivel de clase o "afuera" de sus fronteras oficiales" (2002: 6). Por tanto, en esta investigación retomo elementos de la organización que las docentes realizan y los describo en las siguientes líneas, pues constituye un elemento importante de su quehacer.

Realizar las -así llamadas por las asesoras- visitas "académicas" a los estudiantes en sus prácticas les implicó, entre otras cosas, trasladarse de la normal a las primarias. A Mirna le tomaba poco tiempo, pues la primaria se ubicaba a escasos 10 minutos de la normal. En cambio, a Rocío el traslado le requería mayor tiempo,



pues la escuela que visitaba se ubicaba a 20 o 30 minutos de distancia aproximadamente.

Los casos de Mirna y Rocío resultan ilustrativos del trabajo de las asesoras si se tienen en cuenta sus diferentes condiciones laborales, pues en función de ello tenían que “calibrar” distintos elementos al momento de realizar sus visitas a las primarias. Entre tales condiciones identifiqué la categoría laboral, pues la de Mirna era horas clase, y tenía asignada su jornada exclusivamente a la asesoría académica. Rocío era profesora de tiempo completo, por lo que además de la función de asesoría, tenía que coordinar el Programa de Tutorías a estudiantes de la normal -con nombramiento de función “principal” que, al igual que otras, parece ser considerada por las autoridades de la escuela normal como de mayor responsabilidad que la de asesoría-. Otra condición laboral de Rocío era la distancia entre la escuela primaria que debía visitar y la escuela normal.

Teniendo en cuenta estas particularidades en que se desarrolló el trabajo de las asesoras describo la organización mediante la cual procedieron para sus visitas; primero expongo el caso de Mirna, y después el de Rocío.

**- El caso de Mirna: docente horas clase**

Mirna expresó que para realizar las visitas de asesoría y seguimiento de las prácticas a sus estudiantes tomaba en cuenta al menos dos elementos. Uno era el tiempo que tenía disponible para hacer las visitas dentro de las demás tareas que requerían su intervención en el Seminario de Análisis -como la revisión de los avances del documento recepcional de sus siete estudiantes-. Otro era el tipo de desempeño de sus estudiantes en sus prácticas. En este sentido, si alguna de ellas requería más asesoría, priorizaba sus observaciones.

Sobre el tiempo disponible en cuanto a organizar las visitas Mirna explicó que al inicio de las prácticas asistía frecuentemente a observar el trabajo de sus estudiantes, pero conforme avanzaron las jornadas de prácticas consideró conveniente reducirlas a causa del trabajo de revisión acumulado en el Seminario. Prefirió adelantar la tarea de evaluación de los documentos de sus estudiantes -ya acumulados- trabajando en la normal, mientras sus estudiantes realizaban sus prácticas. Mirna relató que si en algún

momento tenía alguna duda sobre las características de lo que revisaba, podía llamar a sus estudiantes al término de su día de trabajo en la primaria.<sup>48</sup>

AM: Claro que de ir a las escuelas [primarias] sí voy; o sea, una cosa es aquí [en la normal] la revisión del trabajo, aparte de la revisión del material didáctico, revisión de planeaciones, de su portafolio, de su diario, de evidencias, de lo que van recuperando en su trabajo que lo hago aquí también. Ir a observarlas igualmente, nada más que ahorita estoy haciendo una dinámica diferente porque necesito [tiempo]. Antes iba yo los cinco días de la semana. Estaba yo lunes, martes miércoles, jueves y viernes al principio, pero después, conforme va avanzando todo esto [el trabajo de las prácticas] y ya tiene uno una enorme cantidad de cosas que revisar, entonces yo nada más voy [de forma alternada] en una semana observo solamente a tres y en otra semana observo a cuatro.<sup>49</sup>

Según la descripción de Mirna sobre su seguimiento a las prácticas y al documento de sus estudiantes, ella iba equilibrando su dedicación a las prácticas y a la revisión de los diferentes materiales. Además de la atención que le requería cada actividad, las visitas le implicaban el traslado a la escuela de prácticas -aunque a ella le quedaba cerca la primaria-. Mirna se planteó la posibilidad de visitar a sus estudiantes durante todas las jornadas de prácticas, pero de forma que pudiese alternar con el trabajo de revisión de sus trabajos en la normal. Por tanto, se organizó para visitar a tres en una semana y a cuatro en la siguiente, previendo o “calibrando” -como dice Nespor (2002)- las tareas que tenía que realizar en el tiempo disponible.

Otro criterio que Mirna mencionó para organizar sus visitas a sus estudiantes fue el desempeño que ellas tenían en sus prácticas. En ese aspecto, Mirna había observado que para ella había un desarrollo favorable de las prácticas de enseñanza de sus estudiantes. Consideraba que así sucedía a pesar de que los grupos eran numerosos en esa escuela. Ello -decía- se equilibraba con la participación favorable de padres de familia y de alumnos en el desarrollo del trabajo. Además -agregó- ella confiaba, y se respaldaba, en la experiencia y el apoyo que las tutoras de primaria proporcionaban a las normalistas.

Esta asesora también manifestó que decidió espaciar sus visitas al reflexionar en que su presencia constante en los grupos de práctica podría obstaculizar el trabajo de sus estudiantes con las tutoras y los niños. Así describió Mirna las consideraciones en que basó sus decisiones en cuanto a las visitas a las primarias de práctica:

---

<sup>48</sup> A esta asesora le resultaba fácil citar a sus estudiantes recién concluida su jornada de trabajo en la primaria, pues la corta distancia entre ambas escuelas permitía un traslado rápido.

<sup>49</sup> Entrevista uno, Asesora Mirna, Estado de México, tres de marzo, 2009.

AM: Fui mucho al principio [a la primaria] y siento que a veces es fastidioso para el tutor y los niños. Uno también como que ya ha visto tantos elementos del proceso que viene uno incurriendo en algo como repetitivo. Porque la forma de trabajo de cada una de ellas, junto a los tutores y a las características del grupo, como que se van manteniendo, ya que afortunadamente estas niñas son muy buenas en el trabajo con los grupos. Y también las tutoras, a pesar de que son grupos tan numerosos (45 alumnos por grupo), porque es una escuela de mucha demanda. Pero aún así, yo veía también que ellos se adaptaron, son niños que se involucran mucho en el trabajo y los padres de familia también responden mucho; claro que hay sus excepciones como en todo pero casi en la mayor parte de los grupos están muy bien y las tutoras tienen mucha experiencia y también las orientan muy bien [a las estudiantes]. De como iniciaron [las prácticas] al cierre, van mejorando porque ya conocen más el grupo [las estudiantes] y ya se desenvuelven más, así como pez en el agua y su postura es más firme para determinar algunas acciones. Sí han ido mejorando, como que ya establecieron su dinámica, entonces también se me hace que estar tanto con ellas a estas alturas, a veces más es uno objeto de distracción, entonces uno también debe ir buscando mediar tiempos para estar ahí.<sup>50</sup>

Las estudiantes desarrollaban la tercera y penúltima jornada de prácticas cuando Mirna dio la anterior explicación.

Como señalé al inicio de esta sección, Mirna tomaba en cuenta principalmente dos elementos para organizar sus visitas a los estudiantes durante las prácticas, uno era el tiempo del que disponía para cumplir con todas sus tareas, como la revisión de los documentos de las estudiantes. Para todo ello, contaba con 30 hrs. a la semana según su condición laboral. El otro factor que Mirna consideraba para organizar sus visitas era el desempeño que sus estudiantes mostraran en el trabajo con los grupos. Como señaló ella misma, espaciaba las visitas a sus estudiantes porque consideraba que “ya establecieron su dinámica” de trabajo.

La posibilidad que Mirna tuvo para identificar los adelantos de sus estudiantes en las prácticas se basaba en el conocimiento que ella construyó al observarlas de manera consistente en las primeras dos jornadas de prácticas, antes de comenzar a espaciar sus visitas. También valoraba para esa decisión lo que conocía de sus estudiantes en el Seminario, y al revisar todos sus trabajos. Desde ese conocimiento construido cotidianamente, Mirna podía afirmar que el subgrupo que atendía en ese periodo tenía más fortalezas que debilidades en su trabajo, tanto en las escuelas primarias como en el Seminario. Además, en la decisión tomada por ella en cuanto a

---

<sup>50</sup> Entrevista uno, Asesora Mirna, Estado de México, tres de marzo, 2009.

espaciar sus visitas a sus estudiantes durante las prácticas, influyó que la asesora tuviese cierta confianza en el apoyo de las tutoras de primaria a las practicantes, así como la participación de los niños y padres de familia.

En otro momento, Mirna explicó también que organizaba sus visitas en función de las actividades que se desarrollaban en la primaria y de las actividades que demandaban su presencia en la escuela normal. En esa ocasión –describió-, no asistió el siguiente día a su visita porque se percató que las actividades que se estaban haciendo en la primaria no tenían relación directa con la enseñanza. Se trataba de actividades como la asistencia de la promotora de salud, un concurso y el ensayo de bailables, entre otras. Por tanto, con ese antecedente y con una actividad en puerta en la normal -una reunión para organizar el Foro de avances- la asesora decidió por esa ocasión no asistir a supervisar las prácticas.

#### - **El caso de Rocío: docente de tiempo completo**

En cuanto al trabajo de Rocío, identifiqué que organizaba sus visitas tomando en cuenta al menos dos criterios: el primero era el tiempo del que disponía, entre su trabajo de asesoría y su función principal -la coordinación del Programa de Tutorías-. El segundo se refería a los asuntos que se le presentaban como prioritarios en las prácticas de sus estudiantes, como dialogar con las tutoras sobre la participación de algunos de ellos.

En cuanto al tiempo, Rocío explicó que en algunos momentos debía priorizar las actividades de su función principal en la normal -la atención al Programa de Tutorías Académicas establecido en las universidades para proporcionar orientación a todos los estudiantes de la normal, diferente a la función de tutoría en la primaria-,<sup>51</sup> pues debía asistir a determinados cursos para desempeñar dicha función -ya que había sido creada recientemente en la institución-. Rocío dividía su tiempo entre el trabajo de “Tutoría académica” y el seguimiento a sus estudiantes en las prácticas y en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Además, se requería su presencia en la normal para atender las actividades propias de la misma coordinación.<sup>52</sup>

---

<sup>51</sup> La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define a la tutoría como el “acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido a los a estudiantes como una actividad más de su currículum formativo, puede ser la palanca que sirva para una transformación cualitativa del proceso educativo en el nivel superior” (ANUIES, 2000: 21).

<sup>52</sup> Rocío en su calidad de pedagogo “A” organizaba su trabajo entre la asesoría y su función principal de la siguiente manera, tiene un horario de trabajo diario de nueve horas, de 8 am. a 5 pm., ella explicó que dedicaba parte de la mañana a la coordinación de tutorías -de 8 a 1:30 es coordinación (cinco horas y media)- y de 1:30 a 5:00 pm. a la asesoría individual (tres horas y media). Entonces atendía a tres estudiantes por día según fuera el caso.

AR: De por sí está iniciándose aquí el trabajo de tutoría porque no se ha hecho en forma, hasta este año que yo regresé del sabático me dejaron la función y fue que elaboré los expedientes, porque no había expedientes y algunas cosas hice. Pero de hecho no hay un programa ya establecido y entonces es un problema, no nada más de la escuela, sino a nivel estatal. Los cursos a los que estamos asistiendo son para sistematizar el trabajo y armar un programa a nivel estatal en las normales y echarlo a andar para tutoría, porque no hay nada. Cada normal está trabajando desde donde cree y como puede porque no hay lineamientos.<sup>53</sup>

La actividad de Tutoría Académica -como explica Rocío- se ha instaurado recientemente en las escuelas normales, hecho originado a raíz de la incorporación de estas instituciones al sistema de educación superior. Anteriormente habían sido coordinadas por un área de educación básica y su dinámica era diferente. En ese sentido, se busca alinearlas a la normatividad que las rige como Instituciones de Educación Superior, lo que incluye proporcionar este tipo de orientación a los estudiantes de toda la escuela normal.

A Rocío le tocó iniciar la estructuración de ese programa en su escuela, lo que le ha requerido participar en diversas reuniones a nivel estatal para conocer el desarrollo del programa. Dentro de las actividades que ella realizaba en la normal para el Programa de Tutorías, destacó que llevaba el registro del trabajo que hacían los profesores que proporcionaban la Tutoría Académica a los estudiantes en la normal. A su vez, ella tenía asignados algunos estudiantes como tutora. Sin embargo, no los atendía -informó-, porque ellos no asistían a sus sesiones de trabajo, pues tanto para los estudiantes como docentes esta actividad resultaba aún desconocida. Tal como lo describió Rocío:

AR: Se supone que yo debería tener dos tutorados pero nunca han llegado, entonces no los he atendido, básicamente me he concretado a coordinar a los tutores, a organizar ese trabajo y atender a los ocho muchachos [sus practicantes de 7° y 8°]. A los que yo debo tuturar me los encuentro y les digo si están yendo a sus tutorías, pero no se les puede obligar a asistir. De hecho una vez comentaba con la subdirectora académica que se debería de buscar una estrategia para que los muchachos asistan, pero hasta ahorita no hemos hecho nada. Realmente los que asisten son los que tienen conciencia que sí les puede apoyar o que el mismo tutor está respondiendo a sus expectativas y necesidades. En el caso de los míos nunca se presentaron, pero hay otros casos en que los estudiantes se presentan y los tutores no los atienden.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Entrevista dos, Asesora Rocío, Estado de México, 11 de mayo, 2009.

<sup>54</sup> Entrevista dos, Asesora Rocío, Estado de México, 11 de mayo, 2009.

Pude advertir que, ante la novedad de la Tutoría Académica en las normales, Rocío se enfrentaba a la dificultad de motivar en cierta forma a los estudiantes normalistas para que asistieran a las tutorías. Señaló que, en general, ellos tienen la idea de que asistir a tutorías es “estar mal”. Aunque Rocío no abundó más sobre las actividades que tiene que realizar como coordinadora del programa, sí expresó que le resta atención para su función de asesoría. Rocío, en su calidad de docente de tiempo completo, estaba en la necesidad de dividir su jornada de trabajo entre su función principal con el Programa de Tutorías y la asesoría al subgrupo de estudiantes bajo su responsabilidad.

El otro elemento que Rocío tomó en cuenta para organizar sus visitas a sus estudiantes en su escuela de prácticas era la necesidad que identificó en el trabajo de algún estudiante. Por ejemplo, asistió a observar con mayor detenimiento el trabajo de su estudiante Abril, del subgrupo “B”, debido a que -explicó la misma Rocío- trataba de que la tutora de primaria le permitiera participar más en las actividades de enseñanza con el grupo.

AR: [la tutora] al principio se resistió, ella aceptó que Abril estaba ahí practicando y cambió su actitud hasta el segundo semestre [8°] pero en séptimo sí estuve ahí constantemente [en la primaria]. Incluso fue la maestra Clara [la coordinadora], fuimos las dos platicamos y le dijimos que tenía que dejarle el grupo a Abril, pues era quien tenía que vivir la experiencia. Entonces como sí ya fuimos un poquito más determinantes, nos decía la tutora que éramos muy... así como muy impositivas. Sí le costó mucho trabajo a la maestra, pero creo que no tanto por mala voluntad sino porque ella no había tenido nunca practicantes. Ya para el octavo semestre vi que cambió su actitud, siento que ella se sentía amenazada con la presencia de Abril.<sup>55</sup>

Rocío narró cómo con Abril, que practicó en un cuarto grado, tuvo que realizar más visitas, pues inicialmente la tutora no permitía a la normalista participar de las actividades de enseñanza con el grupo. Situación motivada -explica Rocío- en parte por el desconocimiento de la función de tutoría de la docente de primaria. Por tanto, Rocío estuvo más de cerca con esta estudiante para que la tutora aceptara su participación en el grupo, lo cual logró junto con la coordinadora Clara hasta el 8° semestre.

Finalmente, el análisis muestra que la organización de las “visitas de académicas” -como algunas de las asesoras las nombran- a las prácticas se da en

---

<sup>55</sup> Entrevista tres, Asesora Mirna, Estado de México, cinco de junio, 2009.

función de diversos factores relacionados con su condición laboral, así como con las demandas de la propia función de asesoría: las revisiones de materiales, planeaciones y principalmente del documento recepcional. Otro elemento que las asesoras tomaron en cuenta para las visitas fue la prioridad con que debían atender al proceso que vivían en las primarias algunos de sus estudiantes, como el caso de Rocío con Abril.

#### **1.4. Rasgos del proceso de intensificación del trabajo docente de las asesoras en la escuela normal del estudio**

En el análisis del trabajo de las asesoras, y especialmente en este segmento, considero pertinente retomar la reflexión que hace Ezpeleta (2004) sobre la escuela como una organización a la vez pedagógica, administrativa y laboral. Institución que también le demanda a los docentes en su trabajo una combinación de regulaciones, no siempre coherentes. Asimismo, tiene sentido tener en cuenta que para el caso de las docentes del estudio su situación laboral, entendida como una de las condiciones materiales en que realizan su trabajo, reviste un peso importante en las tareas que ellas pueden desempeñar.

Interesa destacar cómo las demandas administrativas de la escuela normal, aunadas a las condiciones laborales de las asesoras influyen en su trabajo con la formación de los estudiantes normalistas. Por ejemplo en el caso de Rocío, quien tiene que dividir su tiempo entre el trabajo de asesoría y la coordinación de la tutoría académica. Otro caso es el de la asesora Gema, quien tuvo que dejar la asesoría por atender su función principal como auxiliar de la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación de la escuela normal (UPSE).

La distinción de la función principal en la asignación de responsabilidades de estas docentes implicó que en la práctica cotidiana a veces se le diera mayor dedicación a ella, y que absorbiera parte importante de su carga horaria. A Mirna, que era docente con categoría horas clase, aunque no tiene una función principal, también se le requería su participación en otro tipo de actividades administrativas en la escuela normal.

Con tal panorama -y por lo que las mismas docentes describieron-, parece haber una sobrecarga de trabajo tanto para las asesoras de tiempo completo, como para la de horas clase. El siguiente fragmento es ilustrativo de la situación laboral que vivían estas asesoras, tal como lo planteó Mirna:

AM: Rocío tiene tutorías, está coordinando todo lo de tutorías, está con esto [asesorías] y las comisiones que están saliendo. Siento que es más complicado para ellas [Pedagogo "A"] que para mí [horas clase]. Considero que lo más correcto es que en este tipo de trabajo [la asesoría] coloquen a profesor horas clase, porque si no muchas veces como pedagogo "A" se requiere de un trabajo más profundo en otra actividad y se descuida el trabajo de las estudiantes, eso es lo que aquí se descuida. No es porque las compañeras quieran, sino por la misma necesidad y ellas se angustian y se crea un estrés colectivo.<sup>56</sup>

Mirna, como docente horas clase, reconoce lo complejo que resulta para sus compañeras de tiempo completo el trabajo entre su función principal y la asesoría a los estudiantes. Así, ella percibe que por tal situación se descuida el trabajo con las estudiantes del 7° y 8° semestres. Sin embargo, subraya que no por irresponsabilidad de sus compañeras, sino que los mismos requerimientos de su función principal les impedían trabajar en la asesoría académica con los estudiantes en esos semestres. Al respecto ella explicó lo que representaba el trabajo de asesoría:

AM: Es sumamente pesado, prefiero mis grupos con mis clases que esto [la asesoría] porque es muy pesado debido a que a los alumnos no les gusta, más allá de términos pedagógicos que no tienen las habilidades o que no tienen las competencias, en una palabra claramente ¡no les gusta escribir! y ¡no les gusta leer! Por ejemplo, la vez pasada que fui asesora ¡noo, qué barbaridad!, a veces hay momentos donde hay alumnos que definitivamente [tienes que] casi llevarlos de la manita, decirles: a ver vas a leer esto y éste párrafo, lo vas a tratar de comprender y lo vas a interpretar con tus palabras y lo vas a poner aquí; luego acá lo vas a relacionar con algo de tu experiencia, y luego más abajo vas a integrar alguna cita de tu diario que lo apoye. Y aún así [no lo hacen] entonces hay que reestructurarlo, darle la idea, darle la forma y pues si es muy desgastante. Por eso a mí me gustan más mis clases que esto, pero pues tenemos el compromiso, los tenemos que sacar por eso también nos están pagando. Entonces es muy arduo el trabajo.<sup>57</sup>

En este fragmento, la asesora expresó el trabajo que le ha requerido la asesoría con los estudiantes para la elaboración de sus ensayos,<sup>58</sup> aunque aclaró que tal situación se ha dado en casos extremos. Además, a esa tarea se sumaba la revisión de los materiales que cada uno de los estudiantes elaboraban para -y que se producían en -

---

<sup>56</sup> Entrevista uno, Asesora Mirna, Estado de México, tres de marzo, 2009.

<sup>57</sup> Entrevista uno, Asesora Mirna, Estado de México, tres de marzo, 2009.

<sup>58</sup> La manera de dirigir la elaboración del documento no ha sido objeto de esta investigación, pero se vislumbra como un elemento importante a conocer, tanto por el desarrollo del trabajo de los estudiantes como de las asesoras.



las prácticas. El trabajo descrito es realizado por Mirna, que tiene como “única” responsabilidad atender las actividades de asesoría.

Por otra parte, al parecer las actividades que realizaban las asesoras para orientar a sus estudiantes durante los semestres 7° y 8° son escasamente valoradas por las autoridades de la escuela normal como un trabajo importante en la formación de los estudiantes de docencia, que requiere dedicación y tiempo. Esta situación se hace evidente al momento de la designación de la función de asesoría a los docentes que la deben realizar. Por ejemplo, con la mayoría de asesoras del estudio, dicha tarea les fue asignada como una actividad aparentemente accesoria. Esto es perceptible en lo que nos describe la ya entonces ex-asesora Gema, como docente de tiempo completo.<sup>59</sup>

ExAG: En este año se me incorporó en la asesoría al séptimo y octavo semestres, sin embargo como llevo los procesos de certificación bajo la norma ISO 9001-2001, que es un trabajo arduo, se me separó de esta experiencia del séptimo y octavo. En este momento no estoy haciendo la conducción [asesoría] desde un mes para acá.<sup>60</sup>

A Gema se le asignó el subgrupo “C” para la asesoría a mitad del 7° semestre, y se le retiró a inicios del 8°, quien se hizo responsable de la atención a esos estudiantes fue la entonces coordinadora Clara.

En tanto, Gema expresó que como auxiliar de dicha unidad de planeación el trabajo que realizaba consistía en “instaurar o implantar lo que es un sistema de gestión de la calidad en las escuelas normales”. Ella describió que su labor inició con su capacitación para después hacer conocedores a los docentes, administrativos y alumnos del objetivo de dicho sistema por medio de seminarios y conferencias que impartió. Gema agregó que ya había logrado la certificación de algunos departamentos de la escuela normal, y los demás se encontraban en proceso.

Esta docente reconoció que descuidaba la atención de asesoría a los estudiantes que tenía a su cargo; sin embargo explicó que las autoridades de la escuela normal le pidieron priorizar:

ExAG: Las autoridades educativas vieron que es excesivo el trabajo que desarrollo, entonces lo sacamos todo con calidad, sin embargo veían que a veces desfasábamos un poquito algún elemento por atender lo que era más urgente. Fue una decisión estratégica, sobre

---

<sup>59</sup> A esta asesora se le asignó el grupo para la asesoría a mitad del 7° semestre y se le retiró a inicios del 8°, la coordinadora Clara entro a suplirla en la atención con el grupo de estudiantes.

<sup>60</sup> Entrevista con Ex asesora Gina, Estado de México, 12 de mayo, 2009.

todo por los alumnos, entonces decía el director: usted me funciona donde la coloque y atender a las alumnas [del 7° y 8°] es atender un poquito de la institución, pero la unidad de planeación seguimiento y evaluación y la certificación es atender una situación a nivel macro, entonces prefiero que atienda lo macro y que otras personas atiendan ese poquito de la institución.<sup>61</sup>

En el caso de la asesora Gema, identifiqué cómo es que tuvo que poner en primer plano la atención a su función principal por indicación del director de la normal, quien al parecer valoraba la asesoría a las estudiantes del 7° y 8° semestres como un “poquito de la institución”, y decidió que la docente atendiera “lo macro”.

Particularmente llama la atención el nivel de formación de Gema, pues al momento del estudio se encontraba en vías de concluir un doctorado en educación. Esta docente también expresó tener una vasta experiencia en las actividades de asesoría a los estudiantes en sus prácticas en los diferentes semestres de la licenciatura -producto de más de 26 años de servicio-. El ejemplo de Gina hace suponer que su experiencia y conocimiento eran aprovechados para las actividades de índole administrativa y de gestión, que han aumentado gradualmente en las últimas décadas en las instituciones educativas (Dussel, 2006), por sobre las de la atención al proceso formativo de los estudiantes de docencia. En este sentido se aprecia que las docentes con mayor grado de formación se alejan de una de sus tareas primordiales: el trabajo directo con los estudiantes.

Por otra parte, identifiqué que las escuelas normales en el proceso de su integración al sistema de educación superior están adquiriendo gradualmente elementos organizativos y de gestión que anteriormente le eran ajenos. Dicho proceso involucra de diferentes formas a los profesores de educación normal. Por ejemplo, ahora tienen que hacerse cargo de tareas que desconocían -como el Programa de Tutorías- o desarrollar labores de “gestión de calidad”.

Al respecto, Hargreaves (1995) ha señalado que al trabajo del docente se le han incrementado tareas para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones; asimismo, explica que las “las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los profesores y directores, responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga” (Hargreaves, 1995). Con mi estudio puntualizaría la idea del autor, pues, más que una “sensación”, la sobrecarga de trabajo representa una

---

<sup>61</sup> Entrevista con Ex asesora Gina, Estado de México, 12 de mayo, 2009.

realidad cotidiana para estas asesoras con repercusiones en la atención a los estudiantes.

En el caso de Rocío y Gema, las labores que realizaban dentro de su función principal, como profesoras de tiempo completo, cobraba relevancia en su quehacer, en detrimento del tiempo y atención a la asesoría en el proceso del preservicio de sus estudiantes. Sin embargo, dicha experiencia se ha considerado en diferentes investigaciones como una valiosa oportunidad para que los estudiantes de docencia conozcan y aprendan parte del trabajo del docente desde un contexto real. Ante esta situación queda la inquietud sobre las prioridades en el sistema de formación docente inicial, que provoca un llamado de atención a las condiciones de trabajo de quienes fungen como asesores.

En ese sentido, Ezpeleta ya ha planteado que con el fenómeno de masificación y burocratización del sistema educativo, los controles más definidos sobre el trabajo de los docentes se han consolidado en la dimensión administrativa y laboral, que fungen como “contención y límite de la dimensión profesional o pedagógica” (Ezpeleta, 2004: 412). Por ende, resulta conveniente mirar el trabajo de estas asesoras más allá de un “rol” específico como puede ser su labor pedagógica. Es necesario traspasar ese “cerco” (Ezpeleta, 1992) para comprender su quehacer desde la dimensión de lo cotidiano.

A mi parecer, las condiciones descritas permiten entender que existen rasgos del proceso de intensificación en el trabajo de las asesoras; situación que “representa una de las maneras más tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación se van minando” (Apple, 1989:48). Tal fenómeno tiene diferentes consecuencias en el trabajo de enseñanza, como “la pérdida del tiempo necesario para relacionarse con el propio campo profesional -que conduce a una descualificación intelectual- y la reducción de la calidad del servicio que se brinda” (Apple, 1989:49-50).

Por otra parte, en investigaciones sobre el quehacer docente en instituciones de educación superior en México, hay también algunas evidencias del proceso de sobrecarga en el que se han visto involucrados los profesores. Remedi explica en su trabajo que “aunque parezca paradójico, las innovaciones que se proponen como soluciones, en vez de hacerlo empeoran problemas porque sobrecargan al maestro con nuevas situaciones” (2000:6). El mismo autor explica cómo es que los docentes universitarios de tiempo completo expresan sentirse como “maestros de tiempo repleto”.

Este estudio muestra la sobrecarga de trabajo al que están expuestas las asesoras, lo cual parece repercutir en el trabajo con los estudiantes en su proceso formativo -así como en la situación personal de las docentes-;<sup>62</sup> proceso que se debe en parte a la creciente demanda de nuevas tareas a la educación normal, ahora como institución de educación superior. Considero que esta situación implica una condición material en el trabajo de las asesoras y, por consiguiente, también para la formación de los estudiantes normalistas.

Por otra parte, no debe olvidarse la condición de género presente en el proceso de intensificación del trabajo de las docentes; pues, aunque en cierta medida se ha naturalizado la “feminización del magisterio”, primordialmente en la educación básica, es preciso reflexionar al respecto. A decir de algunos autores esa “adecuación se basa en estereotipos acerca de lo que es “natural” del hombre o de la mujer, o en características femeninas aprendidas o inducidas por la socialización” (Namo de Mello, 1985: 55); por tanto, suelen cuestionarse poco.

En investigaciones de corte histórico se ha reportado que “la enseñanza requería la emoción (una característica femenina) en lugar del intelecto (una característica masculina) (Feiman-Nemser y Floden, 1986)” (Spencer, 2000: 185). Si bien este tipo de ideas eran comunes en las primeras décadas del siglo XIX, cabe señalar que aún prevalecen entre la sociedad actual y entre el mismo gremio magisterial.

Analizando la situación de las asesoras, más allá del cerco pedagógico, identifiqué que ellas tenían una multiplicidad de “turnos” de trabajo y que escasamente son reconocidos. Por ejemplo, Mirna hizo alusión a su situación de madre de familia, que sería una de sus ocupaciones, aunque su esposo contribuía con el cuidado de su hija pequeña, en el contexto en el que la niña crece se “extraña” la presencia de la madre.

AM: Luego mi hijita me dice, como no había yo ido a su escuela y no me habían visto, me dice que Javier uno de sus amiguitos dice: mamá, dice Javier que yo no tengo mamá /nos reímos/ que nada más tengo papá. Y le digo ¡no hija!, tú diles: ¡sí tengo mamá! nada más que está trabajando y no puede venir, pero va a venir y te la voy a presentar. Luego ya que fui, le dije a Javier: mira yo soy la mamá de Dorita [su hija], sí tiene mamá.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> En su condición de mujeres estas docentes son también responsables del cuidado de su familia, al menos dos de ellas expresaron que a sus tareas en la escuela normal se suman las del cuidado de sus hijos.

<sup>63</sup> Entrevista dos, asesora Mirna, Estado de México, 18 de marzo, 2009.

En el caso de Mirna, ella tenía un horario laboral en la escuela normal de 7 a 2 pm., y explicó que no podía llevar a su hija a la guardería, pues ahí el horario de entrada era a las siete y le quedaba distante de la escuela normal -tarea de la que se encargaba su esposo-.

Por otra parte, Mirna expresó que ella ha pospuesto la culminación de su proceso de formación en su maestría, pues le falta concluir su curso de inglés para continuar con su tesis; situación que -a decir de ella- se le dificulta por dos motivos: el tiempo que le demandaba el trabajo de asesoría con las estudiantes de 7° y 8° semestres, así como su participación en un diplomado en el que participaba en ese momento.

AM: ahorita sí me interesa mucho y ya quiero empezar [a retomar su tesis], pero primero quiero sacar el inglés que ya va a empezar el curso en estos días. Entonces termino el inglés y el diplomado en donde estoy que termina en mayo, sacando eso y ya también a estas niñas de la titulación ya me dedico a hacer mi trabajo [de tesis].<sup>64</sup>

La iniciativa de la asesora Mirna al participar de otras experiencias de formación, como los diplomados y su maestría, denota una preocupación por su preparación continua. En ese sentido, lo que esta asesora explicó en los fragmentos anteriores da cuenta de lo que en otras investigaciones se ha señalado como un doble, triple y hasta cuádruple “turno” en el trabajo de las mujeres docentes (Spencer, 2000). La jornada doble tiene que ver con, por una parte, el trabajo propio de la docencia; y, por otro, con las labores del hogar y el cuidado de los hijos. La triple comprende esas tareas, pero se suma la labor de ordenar papeles o realizar otros trabajos relacionados con la escuela. La cuádruple es todo lo anterior más los cursos en los que participan las docentes para su formación (Spencer, 2000: 211).

Estas otras dimensiones del trabajo de las docentes son “invisibles” desde la mirada del “rol” con que se suele investigar el trabajo de los docentes, y más aún de las mujeres; cuestión que se debe en parte a los rasgos de ciertos estereotipos aún siguen anclados en la concepción del trabajo de las mujeres -en este caso para la docencia-. Por ejemplo, Spencer explica que en épocas pasadas se entendía que “las profesoras [son] trabajadoras no profesionales, así como la inferencia de que el trabajo de la enseñanza es algo que puede hacerse paralelamente al auténtico trabajo de ser esposa y madre” (Spencer, 2000: 197).

---

<sup>64</sup> Entrevista dos, asesora Mirna, Estado de México, 18 de marzo, 2009.

Había asesoras en la escuela normal del estudio que por su condición laboral tenían una mayor responsabilidad en ciertas tareas relacionadas al funcionamiento de las escuelas normales, lo que les restaba tiempo para atender a sus estudiantes. Por otro lado, quienes tenían sólo la asesoría a los estudiantes demostraron que es una labor ardua por la multiplicidad de actividades a desarrollar, y el nivel de compromiso que requiere, por ejemplo, la orientación para el documento recepcional. Además, de su propia jornada de trabajo en la normal, las asesoras también tenían otras ocupaciones, que igualmente les requieren tiempo. Estos elementos parecen contribuir al proceso de intensificación de su trabajo. Habría que analizar con mayor detenimiento las repercusiones de este proceso en la dimensión profesional y personal de las docentes.

## **2. El documento recepcional como prioridad del trabajo de las asesoras con los estudiantes**

Una de las tareas que a las asesoras les requería mayor dedicación, como parte de sus función de orientación a los estudiantes del 7° y 8° semestres, era la de guiarlos en la elaboración del documento recepcional; proceso que desarrollaron en el espacio del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, y que analizo en este apartado.

Se plantea en los Lineamientos para la Organización del trabajo académico de los semestres 7° y 8° (2001a) que las docentes asesoren a sus estudiantes de forma grupal e individual. Es así como las docentes desarrollan ese trabajo, aunque alternan la atención colectiva con la individual. Para explicarlo, retomo algunos elementos que Mercado (2002) ha construido sobre la noción de los saberes docentes. En esas dos dimensiones analizo la orientación de las asesoras, principalmente en la elaboración del documento recepcional de los estudiantes. Para examinar los elementos que he planteado describo parte de una sesión del trabajo de asesoría de Mirna durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

También presento los antecedentes y características del “Foro de avances”, iniciativa que las asesoras han desarrollado en la escuela del estudio, desde la implementación del P97, para conocer los avances de sus estudiantes.

El trabajo de las asesoras con sus estudiantes en el espacio del Seminario de Análisis se desarrolló durante todo el 7° y 8° semestres, aunque en algunos periodos fue más constante. Cuando correspondía a los estudiantes cursar los periodos de Seminario de Análisis del Trabajo Docente, ellos asistían a la normal en lapsos de dos

hasta cuatro semanas (ver anexo 3); pero cuando asistían a sus jornadas de prácticas también acudían a asesorías sobre los avances en su documento a la normal.

La atención de las asesoras a sus estudiantes en el Seminario se dividía en la orientación grupal e individual. Con esa organización, las docentes trataban cuestiones de la enseñanza de sus estudiantes durante su preservicio -observaciones producto de -las visitas académicas y de las sugerencias de las tutoras. También revisaban los avances en sus documentos, así como los insumos de la práctica: planeaciones, materiales didácticos, diarios y evidencias.

Aunque el Seminario de Análisis era el principal espacio en el que se desarrollaban las dos modalidades de asesoría, también existía asesoría individual en los momentos de las prácticas. Es decir, ambas funciones se daban en un proceso paralelo, aunque en algunos momentos cobraba mayor preeminencia uno que otro. Rocío y Mirna explicaron que, aunque los estudiantes hacían su preservicio en las primarias, el vínculo entre ellos casi siempre se mantenía a través de la asesoría en la normal o las visitas que ellas les hacían en primaria. Esta situación variaba según el tiempo disponible de las asesoras.

En cada uno de los cinco periodos de Seminario las asesoras realizaron sus planeaciones de forma semanal para guiar las actividades con sus estudiantes.<sup>65</sup> Los estudiantes, además de participar en las actividades que sus asesoras planeaban para el trabajo en el Seminario, también cursaban algunos talleres que eran organizados por la coordinadora Clara y sus asesoras con el objetivo de complementar su formación. Los estudiantes explicaron que algunos de los temas que se abordaron en dichos talleres fueron sobre didáctica o planeación. Algunos de ellos fueron impartidos por los docentes “especialistas” de la escuela normal, y otros fueron proporcionados por personal externo.

Las asesoras organizaron el trabajo con sus estudiantes tomando en cuenta diferentes elementos, como la prioridad de atención para algunos de ellos. También estimaban las actividades que se desarrollaban en la escuela normal, así como algunas de las que tenían que participar los estudiantes en las escuelas primarias.

## **2.1. La dimensión grupal e individual de la asesoría a los estudiantes en la elaboración del documento recepcional, el trabajo de Mirna**

---

<sup>65</sup>La coordinadora era quien recopilaba las planeaciones semanales de las asesoras y fue quien me proporcionó copias de algunas de ellas, aunque del primer periodo de trabajo en el Seminario.

La siguiente descripción es producto de la observación realizada durante una sesión de trabajo en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente entre Mirna y estudiantes integrantes del subgrupo "A". La dividí para su análisis principalmente en dos momentos: 1) la asesoría colectiva -cuando la docente trata temas de interés general a todas sus estudiantes y 2) asesoría individual- en la que aborda diferentes elementos, como la de revisión de los avances del ensayo, las observaciones producto de la práctica de las estudiantes, la revisión de la planeación y de los materiales didácticos. Aquí analizo principalmente el trabajo de la asesora con la revisión del ensayo. Abordo los demás elementos en el siguiente capítulo de la tesis, en lo referente a la comunidad de práctica en que participan los estudiantes.

Tal sesión de seminario se realizó un día jueves en el cubículo de Mirna al término de la respectiva jornada de preservicio de las estudiantes en la escuela primaria Independencia.<sup>66</sup> Como expliqué, ellas tenían asesoría continua aún cuando realizaban su preservicio. La organización que Mirna tenía contemplada para ese día era plantear a todas sus estudiantes la dinámica de trabajo de la siguiente semana, correspondiente al cuarto y penúltimo periodo de Seminario de Análisis del Trabajo Docente (ver anexo 3). Después, ella contemplaba explicarles a Karla, Lilí y Diana las revisiones que hizo sobre los avances de sus ensayos que con anterioridad le habían entregado. Planeaba concluir la sesión con asesoría individual -de media hora- a Elena, Mónica y Julieta.

---

<sup>66</sup> El cubículo de la asesora Mirna era una adaptación en una parte de la biblioteca, ahí desarrolló la mayoría de sus asesorías (ver anexo 2). En algún momento la asesora acudió al centro de cómputo para revisar la presentación de las estudiantes para el Foro de avances, pero fueron en menos frecuente.



- **Primer momento: la asesoría colectiva**

La cita fue a las 13:30 horas, y asistieron cinco de las siete estudiantes que la asesora atendía. Llegaron Elena, Karla, Lilí, Diana y Jimena, faltaron Mónica y Julieta.<sup>67</sup> Jimena, quien llegó antes que sus compañeras, conversó con la asesora un momento sobre la organización de las actividades del Seminario de la siguiente semana y se retiró a una consulta médica.<sup>68</sup>

La inasistencia de Julieta y Mónica -la primera por cuestiones de salud (de la otra no se dijo nada)- suscitó en el primer momento de la asesoría colectiva una reflexión por parte de Mirna con sus estudiantes, pues ella consideraba importante mantener el compromiso con la asistencia a la escuela de prácticas como al seminario.

13:33

AM: Ahorita con ustedes [Karla, Lilí, Elena y Diana] son situaciones de organización porque había quedado que iba a trabajar con Julieta, Mónica y Elena, nada más que ya se presentaron algunas situaciones. Mónica no viene, nada más me mandó su trabajo y sobre esto sí tenemos que reflexionar porque de eso tampoco se trata (tono de enfado). Tampoco se trata de que Julieta nada más le avisa a su maestra [tutora] pero a mí no me avisa hasta que está allá [en consulta médica]. Se supone que no es después [el aviso] sino antes, ayer estuve con ella [Julieta] y no me comentó que iba a hacerse sus estudios, entonces sí son situaciones que tenemos que platicar porque la idea era [que le dijera]: maestra ¿me permite ir a mis estudios? Le avisó a su maestra y ¿yo? Entonces he tomado la determinación que para la próxima jornada [de prácticas] se va a justificar la asistencia pero no el trabajo, si hay falta por enfermedad, por estudios, por lo que sea, correcto, no hay problema, pero se cubre después el día. Sé que las inasistencias han sido mínimas y ustedes han sido muy responsables en sus actividades, pero sí tengo que ver esta situación.<sup>69</sup>

Las estudiantes permanecían atentas escuchando la reflexión que Mirna les planteó, Lilí y Karla se mostraban serias y algo preocupadas.

En el fragmento Mirna expuso a sus estudiantes su preocupación por la inasistencia de dos sus compañeras, Julieta y Mónica, a la sesión de Seminario; sobre lo que tomó decisiones para evitar posibles incidencias. Al parecer, a Mirna le preocupaba que tal

---

<sup>67</sup> Cuando asistí a observación con las asesoras procuré casi siempre llegar media hora antes para conversar con ellas y solicitarles información sobre el trabajo que desarrollarían en las respectivas sesiones, así como para al final aclarar cuestiones de su trabajo.

<sup>68</sup> Esta estudiante se dio de baja en la siguiente semana por cuestiones de salud y no documenté trabajo con ella.

<sup>69</sup> Observación dos, Seminario de Análisis asesora Mirna, Estado de México, 12 de marzo, 2009.

suceso pudiera repetirse con sus demás estudiantes. Por tanto, no les restringe los permisos, pero sí les indica que en caso de ausencia tendrían que justificarlo y reponer el día de trabajo.

La preocupación de Mirna por la inasistencia de sus estudiantes también tenía un trasfondo de su responsabilidad como su trabajo en la escuela normal, pues ella se planteaba hipotéticamente qué podría suceder si las autoridades de la normal, en un caso como el que se dio con sus estudiantes, llegaran a supervisarlas. Aunque también reconocía el desempeño favorable de algunas de sus estudiantes, como lo describe:

AM: Con Julieta no me preocupa [la inasistencia] porque es un trabajo excelente el que está haciendo en su grupo, a mí me ha dejado sorprendidísima. Ayer le comentaba a Elena que su grupo es completamente diferente al que recibió al principio del ciclo escolar, se transformó: un grupo participativo, trabajador, que sabe escuchar, que se involucra, una cosa maravillosa que digo, inmediatamente se ve cuando hay trabajo y cuando se nace para esto. Eso no me preocupa [el trabajo], pero sí me preocupa que no me avisó, no le hubiera negado el permiso por lo mismo del trabajo que está desempeñando, pero me pongo a pensar si en algún momento, que no es probable, pero se me ocurre que viene alguien de Toluca [directivos] y que dijeran: tenemos que ir a ver la escuela, pues la primaria los de 7° la que está cerquita y de repente yo ni siquiera [estoy enterada], vamos [a la primaria] y a mí se me ocurre que por el buen trabajo que está haciendo el primer salón donde los meto es el grupo de ella [Julieta] y ¿si no está? Afortunadamente no es así, pero hay que adelantarse a varias situaciones.<sup>70</sup>

Mirna describe una doble preocupación por la inasistencia de sus estudiantes: la primera alude al compromiso con el trabajo de ellas en las prácticas en la primaria y con el Seminario en la normal; la otra tiene que ver con su responsabilidad de supervisar el trabajo y la asistencia de sus estudiantes. Por eso, la asesora les planteó los posibles escenarios a sus estudiantes si llegaran a faltar, además de que les planteó que si lo necesitaban podían hacerlo, pero compensando el día de trabajo.

Posterior a la llamada de atención, Mirna prosiguió a explicares a Karla, Lilí y Diana la revisión que hizo de sus avances en sus documentos. Al momento en que la asesora hizo observaciones específicas sobre el trabajo de alguna de ellas, también aprovechó para extender la recomendación a las demás.

---

<sup>70</sup> Observación dos, Seminario de Análisis asesora Mirna, Estado de México, 12 de marzo, 2009.

La asesora se dirigió a Karla<sup>71</sup> y le mostró el apartado que le había corregido.

AM: Aquí en lo de los fundamentos tú [Karla] me dices aquí al final, “falta incluir lo del diario”, entonces yo te escribo: lo revisas y se lo incluyes, ¿si me entiendes?

EK: Sí, de hecho nada más es en la última parte del trabajo [donde le falta], porque [donde le indica Mirna] habla de los fundamentos de qué son valores, características de los valores, en eso no incluye lo del diario. Ya en la tercera parte donde dice: (lee) como promueve la escuela los valores, es donde ahí coloco lo del diario.

AM: Bueno, a ver, [se dirige a las demás estudiantes que conversaban entre ellas] ante esto que me comenta Karla, principalmente para ustedes tres [Karla, Lilí y Diana] porque a lo mejor a Elena ahorita le hago el comentario [durante la revisión individual], en cada apartado del trabajo debe de haber mínimo tres citas de autores y tres citas de su diario.

EL: En cada apartado se refiere a...

AM: A, B, C...<sup>72</sup> sí, porque si no cuando nos damos cuenta ya llegamos al final [del ensayo] y tenemos una cita del diario en todo el trabajo y una de autores. Entonces no. Por ejemplo, quiero para que chequen esto, en cada apartado, e inclusive yo se los voy a pedir: te falta tanto... a veces meten mucho de los planes y programas de estudio, valido y no hay problema, igual si quieren poner diez del diario fabuloso también, pero nada de autor ¡no! O sea que vaya por eso equilibrado, porque si no cuando nos damos cuenta y sólo hay una o dos en todo el capítulo, acuérdense que mínimo de diez para adelante de autores nada más, es importante en cada apartado: tres del diario y tres de autores.

EK: Entonces se lo dejo así y le traigo completo el otro [la siguiente versión].

AM: Sí, ahí lo integras.<sup>73</sup>

En el anterior fragmento se muestra como en la orientación individual que hace Mirna a Karla sobre el desarrollo de su ensayo, aprovecha para ampliar la consigna a las demás estudiantes de que permanecen en el cubículo a la espera de sus documentos. En ese sentido, aunque la asesoría no se desarrolla como el trabajo de enseñanza de un docente de educación básica, se puede identificar un proceso de atención que se desarrolla entre lo individual y colectivo; análisis que ha desarrollado Mercado (2002) en sus investigaciones sobre el conocimiento de los docentes en educación básica, en

---

<sup>71</sup> Karla hizo sus prácticas en quinto grado y su ensayo sobre un tema de valores, el título del mismo es “La formación de valores en el aula, propuesta didáctica aplicada en un grupo de quinto grado de primaria”.

<sup>72</sup> El ensayo de los estudiantes se dividía en tres secciones -tema de estudio, capítulo uno y dos (la experiencia de la aplicación de sus estrategias- que a su vez estaban integradas por diferente cantidad de apartados que numeran como A, B y C.

<sup>73</sup> Observación dos, Seminario de Análisis asesora Mirna, Estado de México, 12 de marzo, 2009.

la que da cuenta de como ellos “ponen en juego saberes docentes con los que promueven oportunidades de trabajo para todos” (2002: 110).

Podría afirmar que en el trabajo de los docentes, sin que importe el nivel en que se desempeñen, situación en el caso de tener que atender a diferentes alumnos en un mismo momento, aquéllos despliegan una forma de trabajo que les posibilita involucrar al resto mientras atienden a uno. Como en el ejemplo de Mirna ya descrito, y tal como señala Mercado: el docente “puede usar el trabajo individual de un alumno para el trabajo con todos” (2002: 118). Esto se presenta, en parte, por la condición de tiempo limitado que tiene la asesora para darle la indicación a cada una.

La reflexión que hizo Mirna con sus estudiantes sobre la importancia de su asistencia a las prácticas y al Seminario, así como la orientación que les dio a todas sobre el equilibrio de las citas (bibliográficas y de sus diarios) que debe tener su trabajo, constituyeron aspectos de la asesoría que la docente hizo de manera colectiva. En esa ocasión, después de atender a Lilí, Karla y Diana, Mirna, prosiguió con la asesoría individual con la estudiante Elena. Aquí destaco algunos elementos de la situación.

#### - **Segundo momento: la asesoría individual**

Una vez concluido el trabajo de asesoría colectiva, que duró aproximadamente 35 minutos, Mirna prosiguió con el trabajo de asesoría individual con la estudiante Elena, quien practicó en un quinto grado. La asesora inicialmente tenía contemplado atender en esta modalidad a tres de las estudiantes del subgrupo que atendía; pero como dos de ellas no asistieron sólo atendió a Elena, y explicó “por eso pude extenderme” con ella. Mirna dijo que, aunque hubiese querido trabajar con las demás estudiantes que sí se presentaron, no pudo, pues ellas no iban preparadas con su material de las prácticas para la revisión.

La asesoría a Elena comprendió la revisión de diferentes aspectos de su trabajo; entre ellos lo concerniente a su planeación de los días de práctica de la anterior semana, y también de los recursos didácticos que había utilizado. Antes de eso, Mirna le explicó a Elena que trabajarían “primero con lo primero”, que consistía en priorizar la revisión de los avances en el documento recepcional. Los elementos de la práctica fueron revisados por Mirna al término la asesoría con el documento. Analizo tales elementos en el siguiente capítulo, como parte de la orientación de Mirna a la participación de sus estudiantes en la comunidad de práctica del preservicio.

El análisis que presento comprende parte de la asesoría que Mirna hizo a Elena sobre su documento. La estudiante elaboró su ensayo en función de una de las tres líneas temáticas que marcan los lineamientos para desarrollarlo: “Experimentación de una propuesta didáctica” (SEP, 2001a: 11).<sup>74</sup> El tema del ensayo fue “Propuesta didáctica, las matemáticas enciclomediadas, juntas enseñamos mejor a los alumnos de quinto grado de educación primaria”. Elena utilizó la herramienta de Enciclomedia para desarrollar sus estrategias de enseñanza sobre el tema de la proporcionalidad - contenido de la asignatura de matemáticas-.

En la normal del estudio dividían el ensayo en tres capítulos: el tema de estudio, el referente teórico y la aplicación de estrategias con las conclusiones. La coordinadora Clara explicó que no es una tesis; pero que decidieron organizarlo así para darle una estructura.

#### *Revisión del documento*

Mirna le explicó a Elena lo que debían corregir en el capítulo del tema de estudio así como en el de sus referentes teóricos. Sobre el primero le indicó que mejorara la redacción en algunos párrafos y también que diera el formato adecuado a algunas páginas que no lo tenían. También le hizo la sugerencia de incluir el mínimo de citas por autor y del diario que les había solicitado a sus demás compañeras: “tienes de autores una cita y del diario también una, entonces te faltan dos de cada una... estos elementos son importantes”.

Otro aspecto que Mirna le indicó a Elena corregir en una parte del capítulo “tema de estudio” fue la manera de desarrollar las citas que retomaba de su diario, le pedía que argumentara mejor.

AM: Primero tienes que explicar y después utilizas la cita. Aquí en esta aparte así como lo tienes no me agrada, entonces primero la explicación y luego la cita. Así como esta se llega uno a confundir, por eso si primero colocas la explicación a lo que se refiere entonces ya se entiende más el ejemplo. /La asesora lee el fragmento/: después de realizar la entrevista a los docentes como parte del diagnóstico es triste reconocer que aún muchos maestros con años de servicio indistintos carecen de elementos didácticos y teóricos básicos para su desempeño en el aula de la escuela primaria, lo que se ve reflejado en el resultado del aprendizaje de sus alumnos /termina la lectura/ luego dices /continúa leyendo/: desde la situación anterior claramente representa la línea curricular /termina de leer/ y yo te pongo: ni tan claramente porque no checa la cita de lo que estás diciendo aquí con lo que se refiere a lo de curricular. O no sé si la estoy interpretando

---

<sup>74</sup> Las otras dos líneas que los estudiantes tenían como opción para realizar su ensayo son “Análisis de experiencia de enseñanza” o “Análisis de casos de problemas comunes de la práctica escolar y el funcionamiento de la escuela” (SEP, 2001a: 11).

mal, porque aquí tú estás diciendo que por ejemplo lo curricular se refiere al análisis de documentos, de planes, programas no? eso es la línea curricular que el maestro debe conocer y trabajar para lograr aprendizajes no?

EE: Sí

AM: Y aquí la esencia de esto [la cita del diario] ¿es que carecen de elementos didácticos y teóricos para su desempeño?

EE: Es que eso es parte de una pregunta de la entrevista de diagnóstico donde habla primero de cuál es el enfoque de la asignatura y luego viene qué situaciones didácticas aplican para cada uno de los ejes.

AM: A lo mejor está faltando...

EE: Sí, siento que la cita como que la hice en general en ese momento cuando únicamente comenté, porque de hecho en el diagnóstico así no está, entonces esa ocasión nada más lo comenté en el diario así como se estaban haciendo las entrevistas, yo así de manera general veía que no había así como que conocimiento [de los maestros sobre el enfoque de la asignatura]

AM: Bueno si no lo tenías así en tu diario entonces complementa [en el documento], por ejemplo: [le sugiere una opción] después de realizar las entrevistas a los docentes como parte del diagnóstico a través de las siguientes preguntas [termina]... para que se vea que tú te das cuenta de que no reconocen estos elementos [el enfoque de la asignatura].

EE: Si verdad?<sup>75</sup>

Después Elena le preguntó a Mirna sobre cómo debía organizar parte de la información que obtuvo en el diagnóstico, para ello la asesora le sugirió presentar el análisis de la información así como un ejemplo del instrumento que utilizó. Luego la asesora le da una fecha tentativa a Elena para que entregue las correcciones que le hizo. La asesora finalizó la revisión del documento de Elena para continuar con la revisión de los materiales que ella utilizó en su práctica.

Mirna ocupó media hora para la asesoría con el documento de Elena; y, como no asistieron las demás estudiantes, pudo dedicarle más tiempo a la revisión de los elementos de su práctica. En eso se dilató una hora. La asesora explicó “les doy una hora a cada una y ahí les reviso el plan, el material, pero por lo general el plan sí les reviso pero el material ya no me da tiempo, porque hay que trabajar con el documento”.

En el momento en que Mirna asesoró a Elena, le subrayó que a través del uso adecuado de las citas de su diario, debe mejorar la forma de argumentar sus ideas. Esto fue porque la estudiante afirmó en su ensayo que los maestros que atendían los grupos de quinto grado en la primaria de prácticas, con quienes hizo su diagnóstico, desconocían el enfoque con que debían trabajar los contenidos de matemáticas. A ello, Mirna respondió que debía explicar de mejor manera esa idea y de dónde la obtuvo.

---

<sup>75</sup> Observación dos, Seminario de Análisis asesora Mirna, Estado de México, 12 de marzo, 2009.

Por su parte, Elena le explicó a Mirna que la aseveración que hizo fue producto de sus primeras impresiones en la entrevista que hizo a los maestros, que entonces era “general”. A pesar de eso, la estudiante describió que, a su parecer, los maestros no sabían sobre el enfoque de la asignatura, pues -según ella- las situaciones didácticas que proponían no las reflejaban.

La asesora le insinuó a Elena que para sostener tal aseveración se remitiera a los datos de su diagnóstico, y le propuso una idea para la redacción: “después de realizar las entrevistas a los docentes como parte del diagnóstico a través de las siguientes preguntas...”. Al parecer, con eso Mirna consideró que la estudiante daba sustento al supuesto desconocimiento de los docentes sobre el enfoque de la asignatura. Aunque Mirna no le cuestionó a la estudiante sobre la veracidad de tal afirmación, ella se preocupaba porque lo que pudiera expresar en su ensayo tuviera un sustento, pues dijo “siempre tengo cuidado en que no sea un peligro para su examen profesional”.

La inquietud de Mirna al respecto era porque algunas de sus estudiantes solían hacer afirmaciones que tendían a ser “críticas muy tendenciosas y llegan a ser hasta ofensivas”. La asesora ejemplificó con el caso de Mónica, otra de sus estudiantes, quien practicó en un quinto grado y trabajó para su ensayo la estrategia de trabajo en equipo. Al parecer, ella solía hacer afirmaciones que no tenían fundamento. Mirna explicó:

AM: Por ejemplo Mónica, que está haciendo su documento en relación al trabajo en equipo para fortalecer el proceso de enseñanza, ella escribe aquí [en su documento] /hace lectura/: el no atreverse nos hace personas inexpertas en todos los sentidos, ya que por una u otras razones las cuales las mayorías de las veces son la pereza y el miedo no nos permiten experimentar cosas nuevas, novedosas y que llaman la atención de los alumnos y el gusto por... /concluye la lectura/. Entonces yo le pongo: la redacción está mal, y tampoco puedes prejuzgar que es por pereza y por miedo [que no se fomenta el trabajo en equipo] entonces definitivamente esta idea yo la taché.<sup>76</sup>

Con la orientación que dio Mirna a Mónica identifiqué la consistencia que tiene en procurar que sus estudiantes argumenten las acepciones que tienen sobre el trabajo de sus tutores. En el caso de Elena le pidió que argumentara su afirmación sobre el posible desconocimiento de ellos sobre el enfoque de la asignatura de matemáticas; y

---

<sup>76</sup> Observación dos, Seminario de Análisis asesora Mirna, Estado de México, 12 de marzo, 2009.

a Mónica le hizo ver que no precisamente es “por pereza o miedo” que los docentes no recurrieran al trabajo en equipo con sus alumnos.

Distingo que para Mirna era una preocupación que sus estudiantes se formaran una idea radical del trabajo de los maestros de educación básica; agregó que ellas “tienden a ver que lo que pasa en las escuelas es lo peor, o a veces que es lo mejor, entonces se tienen que ubicar, no nos podemos arriesgar porque con esto se la acaban los sinodales, entonces debemos tener cuidado con eso”. Entonces, Mirna procuraba que ellas matizaran sus ideas.

En la asesoría que Mirna dio a sus estudiantes con el documento recepcional identifiqué que pone atención a los aspectos de forma -redacción, maneras de citar, equilibrio entre la cantidad de citas, cuidado de la presentación gráfica del documento, entre otras-; pero también había atención al aspecto del contenido, de las ideas que ellas planteaban sobre el trabajo de los docentes de educación básica. En este sentido, les pedía que evitaran prejuizar y que argumentaran. Se puede advertir una doble responsabilidad de la asesora, pues no sólo se preocupaba porque sus estudiantes concluyeran su documento a tiempo y en términos académicos aceptables, sino también por que lo hicieran con fundamentos.

Las estudiantes de Mirna explicaron en otro momento que la experiencia como docente de educación primaria que ella tenía -producto de sus primeros años de servicio- le ha permitido orientarlas, a su consideración, de una forma adecuada. Ellas comparaban el trabajo de su asesora con otros docentes de la normal, quienes les dieron clases en semestres previos, y advertían una notable diferencia. A diferencia de Mirna, ellos les hacían sugerencias que poco tenía que ver con las implicaciones del trabajo docente en primarias.

Por otra parte, tanto la sesión de seminario como lo que Mirna expresó evidenciaron la prioridad que daba a la asesoría con los ensayos en ese momento del último semestre; pues ella, al igual que las demás asesoras, tenía la presión de que sus estudiantes se titularan al término del ciclo escolar, ya que ese era el lapso establecido en la normal para el examen.

Otro elemento que identifiqué en la asesoría de Mirna con el ensayo fue la complejidad que para ella representaba esta tarea, ya que por las características de la escritura de algunas de sus estudiantes le significaba una mayor demanda de trabajo. Esta asesora explicó la estrategia que tenía para trabajar con ellas sus documentos: primero ella los revisaba “a solas”, a diferencia de otras asesoras; pues eso -según



ella- le permitía concentrarse y avanzar. Después les entregaba sus documentos y les aclaraba las observaciones que les había hecho -si en algún momento las estudiantes tenían dudas podrían regresar, preguntarle o argumentarle las ideas que querían conservar-.

Mirna consideraba que esa forma de trabajo era su “estilo” y que le había favorecido. Explicó que ella es “muy directa” y que les dice a sus estudiantes que mejoren su escritura: “por ejemplo aquí le escribo [a Mónica]: no escribas sin lógica, sin ton ni son, revisa lo que dices”. En otro momento, la asesora explicó que ha tenido experiencias preocupantes con estudiantes de otras generaciones, pues según ella “¡no les gusta escribir! Y ¡no les gusta leer!”; cuestión a la que atribuye la dificultad que tienen para elaborar su ensayo.

En ese sentido, esta investigación aporta conocimiento sobre lo arduo que representa el trabajo de asesoría para las docentes en el aspecto de la escritura “académica” de los estudiantes; lo cual da indicios de que ellos tienen dificultades para lograr esa tarea. Estos hallazgos, a su vez, develan aspectos importantes a ser investigados. Por ejemplo, ¿cuáles son las prácticas de lectura y escritura que tienen los estudiantes normalistas durante su trayecto formativo en la escuela normal?; con fundamento en lo que las asesoras han expresado, ¿qué les impide a los estudiantes lograr una escritura eficaz en su ensayo? Éstas son inquietudes que quedan en el tintero por el momento.<sup>77</sup>

Desde la implementación de esta forma de titulación -el ensayo- en las escuelas normales, las asesoras crearon una estrategia para orientar a sus estudiantes en el proceso de elaboración del documento. Consistió en un “foro de avances” que, a decir de ellas, les ha sido un espacio en que los estudiantes presentan de forma escrita y oral los avances en la elaboración de su ensayo; pero también les ha sido de utilidad para prepararlos para su examen profesional. Sus características e historia son las que describo enseguida.

## **2.2. El “Foro de Avances”**

Dentro de las tareas que las asesoras desarrollaron, como parte del trabajo en el séptimo y octavo semestres, organizaron y participaron con sus estudiantes en el “Foro

---

<sup>77</sup> Denise Vaillant expuso recientemente, en México, en una presentación de los últimos hallazgos de sus investigaciones, en países latinoamericanos, sobre los aspectos que requieren atención en la cuestión de la profesionalización docente. Entre ellos destacó, por ejemplo, que la formación integral en el sistema de formación inicial de docencia es escasamente atendido, dentro de ello los aspectos de las prácticas de lectura y escritura.

de Avances”. Dicho espacio tuvo como objetivo que los estudiantes presentarán los adelantos en la elaboración de su ensayo a un especialista -profesor de la escuela normal-, su asesora y demás compañeros. Representaba también un ejercicio del examen profesional. Esta actividad se realizó casi al finalizar el cuarto periodo destinado al Seminario de Análisis del Trabajo Docente en las aulas de la escuela normal. Cada subgrupo presentó sus avances a su respectiva asesora y a un profesor “especialista”.

En este apartado presento parte de los antecedentes de dicho foro en la escuela normal, el proceso que desarrollaron las asesoras y los estudiantes para efectuarlo, así como algunos ejemplos de reflexiones que se suscitaron en su realización -especialmente motivadas por los especialistas-.

Es importante señalar que esta actividad, constituida ya como una práctica en la escuela normal, fue una iniciativa de las docentes de la escuela normal que han fungido como asesoras, y de la coordinadora Clara.<sup>78</sup> A diferencia de las otras acciones, como la asesoría colectiva e individual y las visitas a las escuelas primarias, el foro no está propuesto en ninguno de los documentos normativos.

#### - **Los antecedentes**

La coordinadora Clara explicó que el foro de avances surgió como una necesidad de los docentes responsables del trabajo académico con los estudiantes del semestres 7° y 8° cuando se implementó la última reforma curricular a la educación normal en 1997. Clara explicó que lo idearon, al momento que los estudiantes formados con el nuevo plan de estudios cursaban el 7° y 8° semestres (en 2001), pues necesitaban conocer cuáles eran los logros y dificultades en el trabajo que ellas realizaban con sus estudiantes en relación al documento.

EC\_AC: Nosotras vimos al foro como una necesidad porque cuando se da la reforma [de 1997], pues siempre que se implanta una reforma hay muchas dudas, cuando se te capacita en una semana no terminas de entender la dimensión de esto. Entonces teníamos a los chicos de cuarto [año] y queríamos ver qué adelantos había, cómo estamos haciendo el trabajo [con el documento]. Tuvimos la oportunidad de ir a Chimalhuacán a compartir entre maestros cómo lo hacíamos [la orientación con el ensayo], cómo tenías que hacer, qué decían los documentos. Entonces no estaban tan determinados y

---

<sup>78</sup> Esta docente ha permanecido en su función de coordinar las actividades de acercamiento en por lo menos cuatro ocasiones en diferentes momentos, lo que le ha permitido participar en diferentes etapas del proceso del preservicio.

pues empezamos a decir: ¡híjole! pues creo que no vamos por el camino [y] ¿cómo nos damos cuenta? Entonces la escuela empezó a plantear la posibilidad de un foro, sí, como un espacio que nos permita retroalimentar el proceso y desde esa primera generación hasta ahora hemos seguido con el foro porque nos ha dado más oportunidad [de retroalimentar].<sup>79</sup>

En la iniciativa que llevaron a cabo las asesoras, descrita por Clara, identifiqué dos aspectos importantes a tomar en cuenta: la cuestión de la implementación de las reformas educativas y la iniciativa que las docentes desarrollaron para mejorar, como ellas creían que podía hacerse, el trabajo con el documento recepcional en los semestres de 7° y 8°.

Resulta importante dar cuenta sobre cómo las docentes encargadas del trabajo con los estudiantes en su última etapa de formación -los dos últimos semestres- se preocuparon, y sintieron “la necesidad” de hacer algo -como dice Clara- “para dar[se] cuenta” de cómo estaban haciendo su trabajo en relación al documento. Inicialmente, ellas hicieron trabajo de retroalimentación con maestros de otra escuela normal, donde se percataron de que no iban “por el camino”. Ante tal situación, las asesoras pensaron en crear un espacio que dio existencia al foro, y que les ha servido para “retroalimentar el proceso” del trabajo con el documento de los estudiantes.

Dentro de las características del “Foro de avances” se tiene que: a) es un espacio en que los estudiantes exponen de forma escrita<sup>80</sup> y oral la evolución que han logrado en su ensayo y, b) en él participan los estudiantes, los/las asesoras y uno o varios profesores especialistas -depende de la organización que logre la comisión encargada integrar a diferentes actores-<sup>81</sup>, y c) tiene como objetivo servir a los estudiantes para retroalimentar en sus avances.

Clara y Mirna explicaron que la participación de los “especialistas” ha variado respecto a la cantidad y a su perfil profesional. Algo que resulta interesante del perfil de los especialistas es que, en las primeras ocasiones de la realización del foro, las asesoras consideraron pertinente la participación de los respectivos tutores de los estudiantes. Esto se propició porque -en su criterio- ellos eran especialistas en el aspecto “metodológico”, y podrían proporcionar la retroalimentación sobre ese aspecto en la práctica y el documento de los estudiantes.

---

<sup>79</sup> Entrevista uno, Coordinadora y asesora Clara, Estado de México, tres de abril, 2009.

<sup>80</sup> El texto es entregado con antelación a los profesores que fungirán como especialistas.

<sup>81</sup> La comisión estaba integrada por algunas de la asesoras, la coordinadora clara y los directivos.

EC\_AC: Los especialistas han tenido sus variantes, por ejemplo los primeros años el tutor participaba, aún cuando el documento normativamente no permite que el tutor éste en un examen ya de sustentación, los considerábamos para que ellos metodológicamente nos dijeran: ¿saben qué? sí está trabajando PRONALES como es, o el enfoque de las matemáticas no lo están trabajando [como es]. Era como nuestro especialista [tono enfático].<sup>82</sup>

La coordinadora agregó que los especialistas que participantes en los foros casi siempre han sido quienes fungen como sinodales en el examen profesional de los estudiantes. Aunque los lineamientos no señalan algo al respecto sobre la participación de los tutores en ese proceso, la coordinadora Clara resaltó la contribución que ellos hacían; y alude a ella como una iniciativa creada en el contexto de la escuela, y no de una propuesta externa. Clara señaló que en otras ocasiones han participado como especialistas sólo profesores de la escuela normal. Su selección ha sido en función de su disponibilidad de tiempo, de su perfil, así como de los temas desarrollados en los ensayos.

EC\_AC: En un segundo momento invitamos a nuestros compañeros [de la normal] a partir de la temática. Un ejemplo, yo tenía trabajos de matemáticas y hacía mis oficios dirigidos a los compañeros quienes eran licenciados en matemáticas y ellos fungían como revisores, lectores, comentaristas y sinodales el día del examen. Ha sido el foro con diferentes modificaciones, siento que para favorecer al chico.<sup>83</sup>

Otro elemento que se ha configurado en la historia del foro es la forma de entender el mismo documento; es decir, cuál se considera debe ser la esencia del texto. Por ejemplo, la coordinadora explicó que en determinado momento hubo cierta incompatibilidad de criterios en la forma de concebirlo, pues había asesores que entendían que el texto debía ser la representación de una investigación, como la tesis, con un determinado enfoque; y que, por tanto, solicitaban los elementos que usualmente se concibe debe contener (hipótesis, metodología, etc.). Sin embargo, los docentes que conocían y compartían la propuesta que planteaba el nuevo plan de estudios entendían que era un documento “flexible”, pues era un ensayo, aunque con sus propias características.

EC\_AC: En una generación hubo choques entre la asesora, la especialista y otra maestra porque no empatábamos en lo que era la estructura, ni la metodología de la investigación. Muchos todavía les

---

<sup>82</sup> Entrevista uno, Coordinadora y asesora Clara, Estado de México, tres de abril, 2009.

<sup>83</sup> Entrevista uno, Coordinadora y asesora Clara, Estado de México, tres de abril, 2009.

costaba trabajo casarse con esta opción del ensayo y querían ponerle ahí: hipótesis o cuál es tu proceso indagatorio y decíamos: es flexible [el documento] y no está tan apegado a lo que es una tesis. Costó trabajo, favorablemente tuvimos reuniones a través de la comisión para decir lo que implicaba, la estructura, los documentos y como que la mayoría [de quienes] hemos participado ya, tenemos como que más dominio de lo que queremos a partir de esta opción [el ensayo].

84

La historicidad del foro, conformada por lo menos de nueve años, les permitió a los docentes de la escuela normal que se involucran en el trabajo del documento -las asesoras y los especialistas- llegar probablemente a un punto de acuerdo en la forma de entender las características del ensayo. Esto porque, al parecer, en la propuesta curricular anterior -1984- se consideraba como opción de titulación la modalidad de tesis, En consecuencia, las formas de trabajo que los docentes normalistas habían construido sobre el trabajo del documento eran diferentes, y permanecían al momento de considerar la nueva opción del documento, el ensayo.

#### - **El Foro de Avances con los estudiantes del estudio**

El foro en que los estudiantes y asesoras del estudio participaron se realizó en la última semana del cuarto periodo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Comprendió en total tres semanas: dos del 17 al 27 de marzo y una del 20 al 24 de abril -con dos semanas de vacaciones intermedias, 6 al 17 de abril- (ver anexo 3). Los días destinados para el foro fueron el 21 y 22 de abril, aunque un grupo, por razones ajenas a ellos, pospuso un día del foro para concluirlo hasta el 8 de mayo.

La organización del foro se hizo de tal manera que cada uno de los cuatro subgrupos se dividió en dos para distribuir las presentaciones en los dos días disponibles. Participaron los estudiantes, sus asesoras y un profesor especialista por cada uno de los cuatro subgrupos. La actividad se desarrolló en diferentes espacios de la escuela normal: el salón de directores, el centro de multimedia y dos aulas más. La sesión por día duró aproximadamente cuatro horas, las cuales se distribuyeron de la siguiente forma: media hora para que cada estudiante expusiera su documento (tres o cuatro por día), diez minutos para comentarios del especialista, y diez para los comentarios de la asesora. En total, por cada estudiante se ocuparon de 40 a 50 minutos; y en el intermedio, o al final de la sesión, los estudiantes proporcionaron un refrigerio a las asesoras.

---

<sup>84</sup> Entrevista uno, Coordinadora y asesora Clara, Estado de México, tres de abril, 2009.

El foro implicó una organización previa por parte de las asesoras y los estudiantes en dos sentidos: por un lado, la organización para acondicionar los espacios, además de la compra de alimentos -a cargo de los estudiantes-;<sup>85</sup> la otra ocupación que abordaron fue la preparación del documento para su anticipada a los profesores especialistas, la elaboración de la presentación en formato electrónico (PowerPoint) y una presentación de prueba previa para el foro.

Para organizar las presentaciones en el foro, los estudiantes y sus asesoras revisaron el documento antes de entregarlo a los especialistas. El contenido del mismo eran precisamente los avances que los estudiantes habían logrado hasta ese momento. En su mayoría, presentaron dos capítulos: el primero comprendía el tema de estudio, y el segundo abarcaba los referentes teóricos. Sólo algunos estudiantes presentaron los avances en su capítulo tres, que incluía los resultados de la aplicación de las estrategias o situaciones de enseñanza que emplearon.

Los estudiantes también elaboraron su presentación en formato electrónico, y realizaron junto con sus asesoras un ensayo previo al foro. El objetivo de éste fue evaluar las características de la misma (contenido y forma) y medir el tiempo que tenían disponible para realizarla. Este trabajo fue hecho antes de que ellos salieran de vacaciones -pues a su regreso tuvieron un día para acondicionar el espacio, y al siguiente sería el foro-.

Las estudiantes del subgrupo "A" se organizaron de tal forma que presentaron en el primer día del foro las estudiantes Diana, Karla y Julieta, el siguiente día presentaron Lilí, Mónica y Elena. En el caso del "B" el primer día expusieron Pablo, Yuli, Abril y Carlos, para la siguiente fecha fueron Mario, Isis, Alicia y Maya. Aunque este subgrupo tuvo que posponer el segundo día del foro para una fecha tentativa posterior porque su asesora en esa semana asistió a un curso a nivel regional sobre el Programa de Tutorías -tarea que coordinaba en la normal-. Además de que la docente que fungía como su especialista tuvo incapacidad de dos días por cuestiones de salud.

El subgrupo "A" tuvo como especialista a la profesora Laura que a su vez era también docente de una escuela primaria pero en el turno vespertino y el "B" tuvo a Hilda también docente de la normal cuya especialidad era el área de español.

---

<sup>85</sup> Los estudiantes se encargaron de acondicionar los espacios que les fueron otorgados para el foro y hubo diferencias en como lo hicieron. Por ejemplo, de los subgrupos que observé uno de ellos (el "A") se ocupó de detalles como el adorno con motivos infantiles y otro (el "B") sólo decoró el espacio con arreglos florales. En lo que respecta al refrigerio proporcionado a las asesoras, los estudiantes cooperaron para absorber los gastos, en su caso el "A" proporcionó durante el foro, a su asesora y especialista, galletas y café y al final de él una comida. El "B" por su parte ofreció galletas, café y fruta.

Sobre la organización del foro las asesoras Mirna, Rocío y Clara consideraban que era pertinente la presencia de por lo menos dos especialistas para cada estudiante, el argumento era que más observaciones contribuirían a mejorar el trabajo. Sin embargo, a los directivos no les parecía adecuado que participaran dos especialistas porque los profesores dejaban de atender a sus demás grupos. Tal como lo expresó Mirna:

AM: Ahora los directivos no quieren ((que sean dos especialistas)) porque sí se perdían clases, o sea en el foro estaban los compañeros pero sus grupos perdían clases, nada más se va a hacer con un especialista que lo más seguro, es que sí sea sinodal de esos alumnos. Ni siquiera se va a poder cambiar al especialista, es uno sólo para todos [del mismo subgrupo] y de las temáticas que tienen las muchachas, la persona que va a estar conmigo quizás sí abarca porque los temas de mis alumnas son más de pedagogía y la maestra que va a estar conmigo conoce de todo porque ella también trabaja en primaria. Tal vez en un trabajo no, aunque ella trabaje en primaria, pero tengo un trabajo que está abordando lo de Enciclomedia, las matemáticas enciclomediadas, entonces no sé qué tanto ella [la especialista] conozca matemáticas de quinto y también de Enciclomedia, porque ella tiene muchos años que está trabajando con primero y segundo.<sup>86</sup>

Aunque Mirna tenía en cuenta la condición en que sus compañeros “especialistas” participaban en el foro -ser profesores con grupos que atender-, ella expresó su preocupación porque fuese sólo uno para todas sus estudiantes. Esto, debido a que ella entendía que si sólo un profesor era el especialista podría desconocer alguno de los temas que abordaban sus seis estudiantes en sus respectivos ensayos. La asesora describe que en su caso la “especialista” que le asignaron sí sabe de pedagogía porque es maestra de educación primaria, pero que desconoce qué tanto pueda conocer los contenidos de quinto grado y el uso de enciclomedia -porque al parecer se ha especializado en los dos primeros grados-.

Analizo que existía cierta preocupación en lo que explicó la asesora, pues esperaba que en el foro el “especialista” pudiera “retroalimentar” el trabajo de sus estudiantes no sólo en la forma del documento, sino también en el trabajo con los contenidos. Pero también era consciente de las condiciones institucionales en que se desarrollaría el foro -dejar a algunos grupos de la escuela normal sin clases- por lo cual las autoridades de la normal decidieron que solo participara un profesor por subgrupo.

---

<sup>86</sup> Observación dos, Seminario de Análisis asesora Mirna, Estado de México, 12 de marzo, 2009.

Respecto a los encargados de establecer los criterios del foro, la coordinadora Clara agregó que existía un órgano interno en la escuela normal, denominado “comisión de titulación”, que se responsabilizaba de aspectos como la organización del foro (la participación de los especialistas, las fechas, los tiempos de exposición, el formato y características del documento de avances a presentar), así como de acuerdos para registrar calificaciones de los estudiantes del 7° y 8° semestres.

Dicha comisión estaba integrada por diferentes representantes, tanto de autoridades institucionales como de los profesores involucrados: la subdirectora académica (presidenta), la coordinadora de las actividades de prácticas de la licenciatura en educación secundaria y primaria (profesora Nidia y Clara), la responsable del área de titulación (profesora Rosa), Mirna y otro profesor como representantes de la academia de primaria y secundaria respectivamente. Clara manifestó que la comisión organizaba las actividades en función de los lineamientos institucionales, pero de acuerdo a los tiempos que disponían en la escuela normal: “entonces como que vamos organizando las actividades pero también bajo la misma normatividad de la escuela las vamos ajustando a los tiempos”.

**- Reflexión de una docente “especialista” y la asesora sobre la presentación de una de las estudiantes**

El foro de avances, además de servir como un espacio de exposición del trabajo de los estudiantes y como ensayo para el examen, también sirvió como un detonante para la reflexión de las docentes participantes. Por ejemplo, la docente Laura (especialista del subgrupo “A”) cuestionó el uso que una de las estudiantes, de quien leyó su documento, hizo sobre dos perspectivas del aprendizaje.

Mónica, la estudiante en cuestión, expuso sus avances el segundo día destinado para el foro, el 22 de abril, fue la segunda de aquella sesión -las otras dos estudiantes fueron Julieta y Elena-. Ella realizó sus prácticas en un grupo de 5° grado y el título de su ensayo, hasta el momento del foro, era: “El trabajo en equipo como un método de trabajo colectivo para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en los alumnos de quinto grado de la escuela primaria”.

Al término de la exposición de Mónica, la docente “especialista” Laura le hizo, entre otras recomendaciones, la sugerencia que debía utilizar de forma adecuada las premisas de Vygotski y Piaget en el capítulo de los referentes teóricos, pues al parecer las utilizaba de forma indistinta. Después de haberle hecho indicaciones sobre el título



de su documento y aclaraciones sobre la forma de citar, la docente Laura le hizo la observación en cuestión:

L: Ahora sí nos vamos a la parte de tus referentes, a mí me sorprende cuando tú manejas aquí a Vygotsky y a Piaget porque en una parte que queda bien claro que Vygotsky te da el aprendizaje, la zona de desarrollo próximo y dices que una persona de mayor aprendizaje o de igual es capaz de enseñarle (a uno de menos) y ojo, (con tono de decepción) después que te vas a los estadios de Piaget y dije: ¿qué paso aquí? Por ahí Moni tienen del seminario, que yo les di, un documento que dice: qué maneja Piaget y qué maneja Vygotsky y porqué se contraponen.

EM: Sí de hecho lo expusimos.

L: (tono de sorpresa) ¡y les tocó a ustedes exponerlo! por eso estarían reprobadas. A las dos (estudiantes) que me han tomado esa cuestión y sobre todo que tú lo manejas o sea, si tú me estás manejando y me estás diciendo que Vygotsky dice que son aprendizajes sociales y luego me sales que Piaget maneja aprendizajes individuales y tú no vas a manejar a Piaget.

EM: Es que lo tome más que nada para describir las características de los alumnos y pues no sé...

L: Pero cuando tú me dices lo de las características de los alumnos, y te voy a decir que ahí estás mal, porque o sea Vygotski te dice que pueden aprender... tú me puedes enseñar a mí porque no importa en qué edad esté, porque a lo mejor tú tienes más conocimiento en ciertas cosas, y no importa que yo sea más grande que tú, tú me puedes enseñar a mí... yo no te digo que no lo manejes, si quieres manejarlo manéjalo, pero sí tienes que tener bien claro en qué punto se contraponen y no ponerlos ahí en los puntos en que se contraponen. Otra vez, vuélvanse a leer a Piaget y a Vygotsky.<sup>87</sup>

A la docente Laura, al parecer, le inquietó en dos sentidos el hecho que Mónica utilizara de forma confusa el desarrollo sobre la noción de aprendizaje que hicieron Vygotsky y Piaget. El primero tiene que ver con que las confundiera, y el segundo con que ella fue quien les impartió la asignatura en donde vieron esos contenidos en semestres previos. Y, tal como lo explica Laura: “yo les enseñe esto pero no les quedó claro”. Es decir, la docente “especialista” expresó su preocupación porque en el seminario que impartió no les quedó claro a sus estudiantes.

Una vez terminada la participación de la “especialista” (10 min.) Mirna prosiguió con sus comentarios. Comenzó explicando a Mónica las cuestiones que debía corregir en su documento; además también le señaló que, si bien es parte de su responsabilidad, ella también tiene que revisar su propio documento “yo sé que tengo que checar nuevamente pero ustedes también me tienen que ayudar”.

---

<sup>87</sup> Observación cinco, Foro estudiantes asesora Mirna, Estado de México, 22 de abril, 2009.

Respecto a la observación que la especialista le hizo a Mónica, Mirna también dio su punto de vista y enfatizó que sólo debe retomar a Vygotsky, y que tendrán que buscar la bibliografía pertinente para fundamentar su uso:

AM: Nos ha faltado, porque sí hay documentos en donde Vygotsky nos habla de la etapa en la que están los niños en cuanto a lo que él maneja, yo sí lo tengo, lo he leído pero no me acuerdo donde, porque inclusive aquí te pongo: /la asesora lee el texto de la estudiante/: no me sigue gustando que recuperes a Piaget, tenemos que ubicar mejor las características [de los niños] pero de acuerdo a lo que señala Vygotsky porque sí está, lo malo es que la edad a veces ya no ayuda y no me acuerdo. Creo que es un documento del ISSCEM de cuando hice la maestría y ya llovió, pero por ahí está cómo Vygotsky describe las características de acuerdo a lo que él trabajó. Por todo lo que ya te comentó la maestra Laura, si lo tuyo está fundamentando en Vygotsky entonces tenemos que darnos a la tarea de buscar eso, cómo Vygotsky describe a sus alumnos.<sup>88</sup>

No obstante las recomendaciones que la asesora hizo a Mónica, también le reconoció su trabajo, pues por lo que expresó en otro momento esta estudiante tenía ciertas dificultades en el desarrollo de su trabajo porque recién había iniciado su matrimonio. A ello atribuía Mirna que no lograra trabajar al mismo ritmo que sus demás compañeras: “te quiero enfatizar que mejoró mucho tu trabajo, te felicito porque a ambas nos ha costado, sí ya mejoró las revisiones, ya incorporaste otras cosas y pues ahora a seguirlo reestructurando”.

En síntesis, el foro de actividades se constituyó como una iniciativa de las asesoras que en su momento desconocían la forma de trabajo con la nueva modalidad del documento recepcional propuesta en el plan de estudios, pues era un ensayo y no una tesis, como se proponía en el anterior plan. A decir de la coordinadora Clara, quienes fungían como asesoras necesitaron en su momento saber cómo estaba desarrollando su trabajo, si era el “camino”. El mecanismo que idearon fue el “Foro de avances”, que a su vez les servía también como un ensayo de lo que sería el examen profesional de sus estudiantes. Esta actividad dio pie también a que los estudiantes repensaran ciertas nociones que tenían.

Por sus características, este foro (la exposición de los estudiantes y la retroalimentación de los especialistas) se asemeja a una modalidad que en algunas otras instituciones de educación superior y posgrado desarrollan para conocer también los avances de sus estudiantes en sus trabajos de titulación. Aunque el nombre es

---

<sup>88</sup> Observación cinco, Foro estudiantes asesora Mirna, Estado de México, 22 de abril, 2009.

otro, la esencia es parecida: conocer el avance y retroalimentar a los estudiantes sobre su trabajo. Por ser iniciativa de las asesoras, esta experiencia no está extendida en otras escuelas normales, aunque en un estudio reciente también sobre el preservicio (Estrada, 2009) se documenta la realización de un foro, pero con características diferentes. Al parecer, en él se enfatizó el análisis del trabajo sobre las prácticas de los estudiantes y también fue iniciativa de los profesores normalistas.<sup>89</sup>

Como lo expresaron las asesoras, el foro además de permitirles conocer los avances en los ensayos de sus estudiantes, también les resultaba una experiencia útil para prepararlos hacia su examen profesional, pues el formato que tenía -la exposición del trabajo ante los lectores que después fungirían como sinodales- era una réplica del examen de titulación. Asimismo, el foro constituía un ejercicio en el que los estudiantes sometían su trabajo, sus ideas y supuestos a la crítica y reflexión por parte de los docentes más experimentados.

Iniciativas como el foro constituyen un elemento que da pistas para pensar que los profesores de la educación normal movilizan acciones para mejorar la experiencia formativa de los estudiantes.

---

<sup>89</sup> Estrada explica que el foro se denominó lo organizaron el grupo colegiado de asesores para complementar el trabajo en el seminario y lo denominaron "foro de intercambio de experiencias". En él el autor describe que participaron todos los estudiantes que cursaban el 7° y 8° semestres, "en esos foros, organizados por temas o mesas de discusión, los estudiantes exponen sus experiencias y sus reflexiones sobre las prácticas de enseñanza y sobre algunos temas analizados durante las sesiones del Seminario de análisis del trabajo docente" (Estrada, 2009: 98)

### **Capítulo III. Procesos constitutivos de la comunidad de práctica del preservicio: entre la escuela normal y la primaria**

En este capítulo de la tesis presento el análisis de los procesos identificados en las relaciones que tienen lugar entre los estudiantes, las asesoras y las tutoras durante las prácticas escolares del preservicio. Uno de esos procesos se refiere a la construcción de la comunidad de práctica del preservicio; otro de ellos remite a la participación de los estudiantes en la práctica de la enseñanza. Uno más es el de negociación de significados en torno a diferentes dimensiones del trabajo docente entre los principales participantes en las prácticas. Igualmente muestro el carácter formativo del preservicio de acuerdo a los propios estudiantes.

En el análisis, los estudiantes, asesoras y tutoras -la triada de la formación inicial de docentes- son concebidos como sujetos enteros y sociales que “se apropian de los usos, las formas y las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 76).

La participación de quienes integran la triada de las prácticas de preservicio es considerada aquí en términos de una “comunidad de práctica” (Wenger, 2001); es decir, como “la serie de relaciones entre las personas, la actividad y el mundo a través del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica, tangenciales y superpuestas” (Lave y Wenger, 1991: 74). Esto es, estudiantes, asesoras y tutoras, como sujetos sociales, conforman la comunidad de práctica del preservicio a través de las relaciones creadas entre ellos. Dicha comunidad tiene como actividad central la práctica de la enseñanza para la formación docente de los estudiantes normalistas.

Ahora bien, la participación de los estudiantes es entendida en mi trabajo en términos de una “participación periférica legítima” (Lave y Wenger, 1991), en función de una actividad central. Es decir, se entiende dicha participación como el “involucramiento de parte del aprendiz a un limitado acuerdo y con una limitada responsabilidad respecto del producto final como un todo” (Hanks, en Lave y Wenger, 1991: 19). En este caso el estudiante normalista, en su calidad de principiante, se involucra en la enseñanza, pero de forma limitada, pues aún no tiene a su cargo la totalidad de las responsabilidades que un docente titular.

Desde la perspectiva teórica con la cual he abordado la investigación tomo en cuenta la dimensión cultural que se construye en la experiencia del preservicio, en función de las estructuras de significado que se construyen en el desarrollo de las prácticas que en ese espacio tienen lugar. Para ello son básicas las referencias

teóricas de Rockwell (1997, 2000) sobre las culturas escolares que se fundamentan principalmente en las premisas de Geertz (1987), Julia (1995) y Sewell (2005).

He organizado el contenido de este capítulo en dos apartados: a) el análisis de la construcción de la comunidad de práctica del preservicio y b) el proceso de participación de los estudiantes normalistas en dicha comunidad, así como el proceso de negociación de significados que ahí tiene lugar. En la primera parte exploro cómo a través de la intersección de dos espacios culturales se construye la comunidad del preservicio; asimismo, describo las diferentes perspectivas que los sujetos de la triada, estudiantes, asesoras y tutoras, tenían sobre la práctica de los estudiantes. En la otra sección analizo como se da la participación de los estudiantes en el preservicio, y planteo la diversidad de experiencias que existen, así como el carácter instructivo que ellos explicaron tuvo para su futura labor de enseñanza. Además, expongo que, a través de la orientación que asesoras y tutoras hacen a los estudiantes sobre su proceso de enseñanza en la comunidad de práctica del preservicio, se producen diversos procesos que involucran la negociación de significado en torno a diversos aspectos de la enseñanza. Entre ellos destacan la organización del trabajo en el aula, el seguimiento y la diversificación de las actividades de enseñanza con los niños, el acceso a la práctica de enseñanza de una estudiante y el uso de los recursos didácticos para la enseñanza.

### **1. La construcción de la comunidad de práctica del preservicio**

El plan de estudios actual, P97, establece que en el 4º y último año de la Licenciatura en Educación Primaria (7º y 8º semestres) los estudiantes normalistas deben realizar una “práctica intensiva” en condiciones reales de trabajo en las escuelas primarias. El objetivo es que a través de dicha experiencia el estudiante “adquiera herramientas para el ejercicio profesional” (SEP, 1997: 42). Para la práctica de los estudiantes, el mapa curricular del P97 indica las asignaturas de “Trabajo Docente” I y II, a cursarse durante los semestres 7º y 8º respectivamente. De forma específica, en el plan se señala que la asignatura de Trabajo Docente, cursada en estos semestres, consiste en “el conjunto de actividades propias de un profesor de educación primaria que los normalistas realizan en periodos prolongados de un ciclo escolar con un grupo de alumnos, bajo la tutoría de un maestro experimentado” (SEP, 2001a: 13).

Las prácticas escolares que realizan los estudiantes, y que en el plan de estudios se denominan “Trabajo Docente”, son entendidas en mi estudio como la práctica del preservicio o prácticum, el que según Schön consiste en:

Una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (Schön, 1992: 45).

Se explica en el mismo P97 que, para consolidar la formación de los estudiantes de docencia, ellos deben cursar de forma alternada la asignatura de “Trabajo Docente” y el “Seminario de Análisis del Trabajo Docente”. Este último tiene como objetivo que los estudiantes, con la orientación de su asesora, realicen el análisis de sus experiencias de prácticas escolares y con ellas elaboren su documento recepcional.

El análisis muestra que, si bien existen los dispositivos normativos que pautan la experiencia formativa de los futuros docentes, en la práctica cotidiana -desde donde estudio esa experiencia- intervienen otros elementos en el desarrollo del preservicio. En su caso, la normatividad “es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 1997: 14). En ese sentido, “la comprensión de los procesos sociales que constituyen, a través de la historia” (Rockwell y Mercado, 1999: 116) al preservicio contienen elementos de la normatividad, pero no son los únicos. Para el caso de este estudio doy cuenta de aquellos que dan vida a la experiencia de los estudiantes asesoras y tutoras durante el preservicio, con la intención de entender los sentidos que ellos identifican en su participación.

Por indicación del P97, el preservicio -o “Trabajo Docente” como se denomina en el plan- es llevado a cabo por cada estudiante en un grupo de una escuela primaria,<sup>90</sup> bajo la tutoría del profesor de ese grupo. Por otra parte, el Seminario de Análisis es desarrollado por asesoras y estudiantes en la escuela normal. Ambas actividades se desenvuelven en cada ciclo escolar, y los periodos de trabajo entre uno y otro se alternan, tal como describí en el primer capítulo.

Denomino “comunidad de práctica” del preservicio a la relación de los sujetos participantes en la actividad, en este caso de la enseñanza. A pesar de que dicho espacio se ha creado por un mandato institucional “no es el mandato institucional lo

---

<sup>90</sup> La coordinadora del 7° y 8° semestre, y también asesora, Clara realiza el proceso de selección y gestión de las escuelas con las autoridades educativas de educación básica -supervisores y directores principalmente- .

que produce la práctica, sino la comunidad” (Wenger, 2001: 290). En otros términos, la enseñanza, actividad que realizan los estudiantes en la comunidad del preservicio, es posible por la relación entre ellos, las tutoras y asesoras.

En ese sentido, entender que los estudiantes, asesoras y tutoras participan en una comunidad de práctica implica también pensar en la existencia de un “compromiso mutuo”, que posibilita la construcción de dicha comunidad. A su vez, dicho “compromiso” puede darse en diferentes niveles entre los participantes y la coexistencia de apoyo entre ellos suele ser variable o “parcial” (Wenger, 2001: 102-104). Ello significa que el compromiso puede ser mutuo, pero relativo. Esto es, en función de la experiencia de los sujetos con la actividad, así como de las condiciones en que ésta se produce.

Wenger explica que una comunidad de práctica también es una “empresa compartida”, que comprende un proceso colectivo negociado -el cual relleja de la complejidad de la misma-, que se define en función de la participación de los implicados como respuesta negociada a su situación. Además, involucra una “meta” compartida y construida a partir de la negociación de significados de los participantes (Wenger, 2001: 105-106).

También en el desarrollo de la comunidad de práctica se construye “un repertorio compartido”, dice Wenger que “con el tiempo, la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa crea recursos para negociar significado” (2001: 110). Dicho repertorio está, a su vez, constituido por elementos diversos que tienen sentido sólo a través de su relación con la práctica implicada en la comunidad. Entre los elementos del repertorio constan “rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica” (Wenger, 2001: 110). Dicho repertorio constituye parte de los saberes o conocimientos que los sujetos de la triada del preservicio desarrollan y construyen a partir de su participación en la comunidad de práctica.

Por otra parte, con el término “práctica” denomino el trabajo de enseñanza al que se pretende acercar a los estudiantes normalistas, así como a “la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos” (Schön, 1991: 29). Luego entonces, son dos prácticas las que están en operación: la práctica profesional que se pretende conozca el estudiante y la práctica que él desarrolla con esa pretensión. En términos conceptuales, para Wenger, una práctica es social y “connota hacer algo,

pero en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado” (Wenger, 2001: 71). A su vez, agrega el autor, la práctica incluye aspectos explícitos e implícitos como el lenguaje, instrumentos, símbolos, regulaciones y más. Lo que en otros términos serían signos y herramientas culturales (Rockwell, 2000).

En sus planteamientos sobre la práctica profesional, Schön ha propuesto una “epistemología de la práctica”, y enfatiza la construcción de conocimiento que tiene lugar durante la práctica, mediante la reflexión, a la que llama reflexión en la acción o “conocimiento en la acción” (Schön, 1992: 35). Dicho conocimiento –dice- se produce sólo en el desarrollo de la profesión; y de él deben percatarse quienes se inician en ella, pues “desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional” (Schön, 1992: 44).

Desde una propuesta histórico-cultural de los procesos educativos se ha señalado también que:

Una actividad necesariamente lleva a producir y transformar el conocimiento. Esta actividad entre los sujetos en este encuentro permite, como decía Bruner, “ir más allá de la información dada”, es decir, rebasar el contenido cultural objetivado en el conjunto de signos y herramientas disponibles en ese espacio (Rockwell, 2000: 14).

Se entiende entonces que la actividad involucrada en el preservicio puede ser modificada, gracias a que los estudiantes, asesoras y tutoras tienen posibilidades de producir y transformar su conocimiento. Parte del contenido de ese conocimiento es el que se analiza en la tesis, y tiene que ver con el mismo proceso de construcción del preservicio, así como las implicaciones que tiene para cada uno de los sujetos involucrados en dicha experiencia.

Finalmente, Lave y Wenger han planteado que una comunidad de práctica está “en relación con otras comunidades de práctica, tangenciales y superpuestas” (1991: 74), a través de los vínculos que existen entre los participantes con otras dimensiones de sus vidas que les pueden aportar elementos y recursos para ser utilizados en su experiencia en el preservicio. Entre esas otras dimensiones, podría destacar los objetivos institucionales de las escuelas relacionadas con las prácticas como la normal y la primaria, así como las expectativas de los propios sujetos. En seguida analizaré una parte de ello.



### **1.1. La comunidad de práctica del preservicio: espacio de encuentro entre dos culturas escolares**

Para este estudio, la comunidad de práctica del preservicio es producto de la participación de los estudiantes, las asesoras y las tutoras en relación a la actividad de enseñanza. En términos de Wenger (2001), construir una comunidad implica un compromiso mutuo, una empresa compartida; y, a su vez, produce un repertorio en torno a una actividad principal, que comprende una práctica específica. En términos de este trabajo, ello corresponde a la enseñanza.

Para entender la participación de la triada en la comunidad del preservicio planteo que a la práctica que ellos emprenden subyace, como a toda práctica social, una dimensión cultural. Es decir, una dimensión constituida de significados socialmente establecidos (Geertz, 1987). En términos de Sewell “emprender una práctica cultural es hacer uso de un código semiótico para hacer algo en el mundo” (Sewell, 2005: 20). Ese código semiótico es al que se refiere Geertz (1987) cuando plantea mirar la conducta humana como una “acción simbólica”. Atender a la dimensión semiótica del preservicio en este caso implica tener en cuenta los significados que para los participantes tienen la enseñanza y las prácticas escolares de los estudiantes. Por ello es importante precisar que los participantes de la triada pertenecen a diferentes instituciones educativas. Los estudiantes y las asesoras provienen de una institución de formación docente -la escuela normal- y las tutoras son parte de una escuela de educación básica -la escuela primaria-.

En esos términos, analizo que la comunidad del preservicio tiene lugar en “el espacio del encuentro entre dos culturas, que durante su historia han estado siempre en contacto, pero no de la manera actual” (Mercado, 2010: 8); intersección que da lugar a un proceso de “producción cultural” propio (Rockwell, 2004), con significados y prácticas específicas con orígenes comunes y diversos a la vez.

Considerar en esos términos a la comunidad del preservicio permite apreciar que, como instituciones educativas diferentes, normales y primarias son creadoras de una “producción cultural” también diferente; aspecto relevante a considerar para el análisis de los procesos constitutivos de la comunidad del preservicio, pues ayuda a explicar por ejemplo, la negociación de significado que ahí se da en cuanto a la enseñanza. En ese sentido, mientras que las asesoras y estudiantes pueden compartir relativamente el significado de lo que representa el preservicio desde la normal, para las tutoras el sentido de las prácticas puede ser diametralmente diferente. En

consecuencia, las tutoras podrían estar relativamente comprometidas con la práctica de los estudiantes normalistas, pues en su caso las condiciones inmediatas del trabajo con sus grupos de primaria le demandan otras tareas.

La escuela normal es la institución encargada de la formación inicial de docentes de educación básica. Por tanto, las acciones que dirige se supone van encaminadas para lograr ese objetivo. Se trata de una institución de educación superior; tiene una historia propia, un plan y programa de estudios específicos para la formación en la docencia. Asimismo los sujetos participantes -estudiantes, profesores, directivos, administrativos- tienen sus propias historias y significados sobre lo que puede ser la docencia y el preservicio, así como diversas prácticas cotidianas que dan existencia real a la escuela normal.

En tanto que la escuela primaria es una institución de educación facultada para proporcionar parte importante de la educación básica a la población infantil en nuestro país, cuenta también con su propia historia; tiene sus propios planes y programas de estudio, así como materiales y sujetos participantes, quienes tienen sus propias historias y expectativas sobre lo que debe ser el trabajo de enseñanza, “muchas veces diferentes a las existentes en las normales” (Mercado, 2010).

Las instituciones educativas, como la normal y primaria, pueden estar caracterizadas por un “núcleo duro” o “gramática” institucional (Tyack y Cuban, 1995), que comprende aspectos como los descritos, y que se han denominado como “cultura escolar” (Julia, 1995). Sin embargo, lo que se constituye como la dimensión cultural es la dimensión significativa subyacente a las prácticas que dan vida a la experiencia del preservicio de los sujetos involucrados. En ese sentido, puede entenderse entonces que en el preservicio, donde se involucran ambas instituciones -aun si es de forma transitoria- se construyen significados y prácticas propias, lo cual le da sustento a esa experiencia. En ese sentido, se crean herramientas, símbolos, y significados propios sobre como usarlos, en torno a la comunidad de la que participan los normalistas, las tutoras y las asesoras. Es decir, no son los objetos lo que constituyen por sí mismos la dimensión cultural, sino los significados que los sujetos les otorgan y en función de los que los utilizan.

Desde esta perspectiva, atender a la existencia real del preservicio implica tener en cuenta la diversidad de prácticas y significados que ahí operan. Tal como ya se ha documentado, las dimensiones culturales presentes en las escuelas “muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo [están] sujetas a flujos culturales

provenientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura” (Rockwell, 2007: 178). Ante ello, cobra sentido estimar que “la coherencia cultural [de esos mundos] es variable, impugnada, siempre cambiante e incompleta [...] es débil [...] es producto de las luchas por el poder y de la lógica semiótica” (Sewell: 2005: 27-28). Así, la comunidad de práctica del preservicio está conformada por ciertos elementos constitutivos que pueden ser variables, pues están sujetos a diversos flujos a través de la participación de los sujetos.

En el preservicio participan los estudiantes practicantes, los tutores, los asesores -la triada de la formación inicial-, los alumnos de educación básica, los padres de familia, los directores de educación básica, y otros actores de la escuela normal, como el coordinador del área de prácticas y del 7° y 8° semestres. Para que los estudiantes desarrollen el preservicio existen ciertos recursos como el propio plan y programas de estudio de la educación normal, los documentos normativos que orientan las actividades de los asesores y estudiantes, el plan de trabajo para el preservicio y los formatos para evaluar el trabajo de los estudiantes.

Durante mi estudio, los estudiantes crearon sus propios planes de trabajo, múltiples materiales didácticos, un diario sobre el trabajo de sus prácticas, una carpeta de evidencias donde reúnen los trabajos que hacen con los niños del grupo asignado, así como su ensayo o documento recepcional. Los estudiantes también utilizaban los libros de texto de educación básica -tanto los que son para los niños como para el maestro, gratuitos y comerciales-.

Por su parte, las asesoras contaban con ciertos formatos en los que registraban, entre otras cosas, los avances de los estudiantes; por ejemplo, los registros de identificación, y las escalas de evaluación cualitativa y cuantitativa principalmente. En estas últimas, las asesoras hacían reportes de los avances del trabajo de los estudiantes en el Trabajo Docente y en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. Por su parte, las tutoras registraban las observaciones del trabajo de los estudiantes en unos formatos denominados “escalas de evaluación cualitativas y cuantitativas”. Dichos elementos fueron algunas de las “herramientas” existentes. Otras se creaban y utilizaban en mayor o menor medida en el desarrollo del preservicio.

Por otro lado, los espacios primordiales para el preservicio fueron las escuelas primarias y sus aulas; y el lugar para reflexionar esa experiencia fue la escuela normal en sus diferentes espacios. Los tiempos para realizar dichas actividades estuvieron orientados por la normatividad de la escuela normal; por ejemplo, el calendario de

actividades que propone una organización para la realización del preservicio con periodos de prácticas en las primarias y de análisis en la normal.

Enseguida describo parte de las expectativas que los principales participantes de esta experiencia ponían en juego durante el preservicio.

## **1.2. Las perspectivas de las asesoras, tutoras y estudiantes sobre el preservicio**

Sostengo que los objetivos institucionales interactúan con los intereses y significados de los participantes en el preservicio. Es decir, por una parte está determinado, a través de los programas de estudio y demás documentos normativos, lo que se debe promover en la práctica del preservicio para los estudiantes; por otra, los sujetos le imprimen un sentido particular a su participación en esa experiencia, el cual deviene de sus propias historias, así como de sus expectativas sobre lo que puede ser la formación inicial para los futuros docentes.

El objetivo establecido en el P97 para el preservicio es que los estudiantes puedan “realizar las actividades de enseñanza de los contenidos de todas las asignaturas que establecen los programas de estudio del grado que cursan los niños, durante periodos prolongados a lo largo del ciclo escolar” (SEP, 2001a: 13).

### **- Perspectivas de las asesoras**

Las asesoras entrevistadas valoraban al preservicio en diferentes sentidos. Identifiqué al menos tres. Ellas consideraban que las prácticas del preservicio permitían a los estudiantes: a) construir experiencia y conocimiento de las diferentes dimensiones que comprende el trabajo docente en educación primaria, b) ejercitar las diferentes estrategias que les serían de utilidad para elaborar el documento recepcional y c) compartir a los maestros en servicio nuevas estrategias de enseñanza.<sup>91</sup> Analizo estos elementos de forma separada; pero se vinculan en la cotidianidad de la práctica de las asesoras con sus estudiantes al desarrollar las actividades.

---

<sup>91</sup> Esta última consideración fue externada por la asesora Mirna en relación a una experiencia previa de formación con los estudiantes de docencia, cuando la primera generación formada con el P97 debía cursar el 7° y 8° semestres. En aquella ocasión Mirna explicó haber formado a ese grupo de estudiantes con la perspectiva educativa de Freinet, agregó que por lo innovador de la formación los estudiantes en varios casos terminaron enseñándole a sus tutores formas de trabajo desde la perspectiva freinetista. Este elemento no se explora en los apartados que le siguen, pues fue una experiencia previa en relación a este estudio.

Particularmente la asesora Rocío estimaba que el preservicio ofrece a los estudiantes la “experiencia” de conocer los diferentes aspectos que comprenden el trabajo docente a través de su cercanía con la escuela y con los grupos.

AR: Digo que entre más experiencia tengan ellos acerca del grupo es mejor, porque ya no salen espantados. Nosotros [ella como estudiante de normal] aunque estábamos todos los años, una vez a la semana no te permite [aprender]. A lo mejor tenías el acercamiento constante todo el año con el grupo, con los alumnos, llegabas a conocerlos y llegabas a manejar el grupo, pero lo que no manejas son todos esos procesos que rodean al trabajo docente, qué es lo de la gestión, cómo elaboras un periódico mural.<sup>92</sup>

En el anterior fragmento, Rocío pone de relieve la oportunidad que los estudiantes tienen de conocer, a través del preservicio, lo que ella identifica como “procesos que rodean el trabajo docente”, entre ellos el de la gestión. También la asesora alude a su experiencia como estudiante de normal, con el P84; y señala que, a pesar de haber asistido un día a la semana a sus prácticas durante todos los años de su formación, ese tiempo no le pareció suficiente para conocer los procesos que involucra el trabajo docente. Cabe recordar que esta asesora fue docente de educación primaria y secundaria antes de ingresar a laborar en la escuela normal.

A la vez, Rocío valoraba de forma positiva que el director de la escuela primaria Revolución, en donde practicaban sus estudiantes, los involucrara en diferentes actividades, y no sólo las de enseñanza.

AR: Lo que me gusta del director [de la primaria] es que involucra a los muchachos [normalistas] en todos los procesos, no solamente en el aspecto docente, en que entren al grupo, que den su clase, que compartan experiencias con los maestros, sino que los ha involucrado en cuestiones de gestión educativa y administrativa. Los ha puesto a conducir un homenaje; a algunos de ellos se los han llevado a juntas con supervisores o de otro tipo. Hay chicos que ya han conducido juntas con padres de familia y donde incluso los tutores no han estado. También han sido los titulares quienes les han dejado que organicen eventos, por ejemplo el día de muertos no lo organizaron los maestros, lo organizaron los muchachos e hicieron la conducción del festival. Otra situación, a ellos [en primaria] les hacen como una auditoria, se auditan entre escuelas, van maestros de otra escuela les dicen: a ver permítame su planeación, sus listas, sus escalas; les hacen auditorias, entonces como sabía el director que se aproximaban sus auditorías él hizo un ejercicio con los muchachos. Ellos fueron quienes auditaron a los maestros, entonces esa fue una

---

<sup>92</sup> Entrevista tres con la Asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.

experiencia muy buena para ellos, sí tiene mucho que ver el papel del director.

Al parecer, a Rocío como asesora de los estudiantes le parecía pertinente que ellos participaran en las diferentes tareas que implica el trabajo docente en la educación primaria, previo a su ejercicio profesional; pues -a decir de ella- eso evitaría que sus estudiantes “salieran espantados”. Los estudiantes de Rocío relataron su participación en la organización de excursiones, reuniones con los docentes y padres de familia en la primaria, lo cual fue posible por el tipo de intervención del director de la escuela primaria en que practicaron. Rocío dijo que este tipo de colaboración del maestro era excepcional en las escuelas de prácticas.

La relevancia que tenía para Rocío que sus estudiantes se involucraran en actividades escolares aparte de la enseñanza podría entenderse en función de que consideraba pertinente que ellos las conocieran, pues son ineludibles en el contexto de trabajo que ellos desempeñarán. Tal como se ha documentado en otras investigaciones, las actividades “extraenseñanza” contribuyen a la existencia real de las escuelas (Rockwell y Mercado, 1999, Aguilar, 1995). Por ejemplo, la realización del festival de muertos en que se involucraron los normalistas asesorados por Rocío, al igual que el del día de la madre y del niño, favorecían una imagen de trabajo de los maestros valorada por los padres de familia.<sup>93</sup> En concordancia con lo que ha descrito Aguilar (1995), “el trabajo de los maestros en las escuelas se compone de la tarea de enseñanza, así como de un conjunto de múltiples actividades que constituyen el sostén y funcionamiento de la escuela” (1995: 121).

Al respecto, algunos de los estudiantes normalistas construyen ciertas ideas ante aquellas actividades extraenseñanza, que constituyen parte del trabajo de los maestros de primaria. Tal como explicó Pablo, practicante en un primer grado, integrante del subgrupo “B” asesorado por Rocío:

EP: Por ejemplo, el tiempo que observé todo lo que se refiere a lo administrativo, o sea boletas, en el caso de sexto [grado] certificados, o las hojas del seguro social y muchas cosas de ese tipo que quitan mucho tiempo; incluso se les piden de un día para otro [a los maestros] realizar actividades como los festivales... son cositas así que se tienen que hacer, pero sí quitan mucho tiempo para el proceso de enseñanza.<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> No sólo este tipo de actividades son tomadas en cuenta por los padres de familia al momento de proporcionar su apoyo a los maestros, en el trabajo de Aguilar (1995) así como en el de Galván (1998) se describe también como ellos valoran también el rendimiento de sus hijos.

<sup>94</sup> Entrevista uno estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.

Pablo se percató mediante la observación de las diferentes actividades que desarrollan los maestros de la escuela en donde practica, que “lo administrativo” resta tiempo para el trabajo de enseñanza, a pesar de ello él reconoce que se debe realizar.

El conocimiento sobre las diversas obligaciones que implica el trabajo en educación básica son conocidas por los estudiantes a través del preservicio, y las asesoras consideran que entre más experiencia tengan al respecto es mejor para ellos, así lo describió Rocío:

AR: Si no te permiten tener ese contacto [con las escuelas] en ningún libro te dicen cómo vas hacer un periódico mural, en ningún libro te dice cómo le hagas para organizar a tu grupo, hacer una ceremonia cívica. Antes había unos libros, pero esos se utilizaban en los otros planes [de estudio]. Y había una asignatura que se llamaba administración escolar y ahí nos daban el vademécum y fiestas escolares y todos esos libros que se utilizaban precisamente para organizar todo eso; en este plan ¡no! [P97]. Entonces los estudiantes salen como diciendo: “¿pues y todo esto cómo se hace?” Entonces entre más estén en las escuelas y más se involucren, pues salen con más experiencia y con una visión más clara de lo que es verdaderamente la docencia, de lo que es verdaderamente el trabajo, no nada más lo que viene en los libros.<sup>95</sup>

Rocío, advierte que el preservicio contribuye a que los estudiantes conozcan elementos del trabajo que no están siendo cubiertos en su formación en la normal. Ella, al plantear la ausencia de ciertos elementos en la formación actual de los futuros docentes, se remite a su experiencia como estudiante normalista; y también la compara, pues en su época le tocó utilizar ciertos textos -como el Vademécum- que al parecer le servían de guía para las actividades que debía hacer; especialmente, según su relato, en una asignatura denominada “administración escolar”. Además de ello, la asesora reconocía otros aspectos que consideraba valiosos que los estudiantes aprendieran a través de la experiencia del preservicio, como el trato con los padres de familia y con los niños, tal como explica Rocío en el siguiente fragmento:

AR: En los libros no te dicen cómo soluciones a un papá que va y se enoja porque no le sacaste buenas calificaciones a su hijo; eso lo solucionas solamente con la experiencia; o en los libros tampoco te menciona cómo ayudes a un niño que tiene problemas en su casa no?, eso sólo la experiencia te lo da. Tampoco vas a aprender cómo un niño sabes que te va a responder exigiéndole y cómo otro te va a

---

<sup>95</sup> Entrevista tres con la Asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.

responder apapachándolo. Entonces todo eso solamente la experiencia te lo da.<sup>96</sup>

Un argumento que subyace a las ideas expresadas por Rocío es el papel favorable que para ella tenía la experiencia del preservicio en los estudiantes de docencia para que conocieran “el verdadero trabajo” de los maestros. Por otra parte, es de tomarse en cuenta que Rocío tenía muy presentes las diferentes dimensiones del trabajo docente en la educación básica, elemento favorable para los estudiantes que se cimienta en su experiencia como maestra en sus primeros años de servicio en escuelas primarias.

Si bien las asesoras del estudio entendían al preservicio como ese espacio que les posibilita conocimiento a los estudiantes sobre los diferentes aspectos que comprende el trabajo del docente de primaria, también sabían y les recordaban los aspectos prioritarios a desarrollar en sus prácticas en cuanto a los requerimientos de la normal. En ese aspecto, las asesoras tenían presente que la experiencia del preservicio debía proveer de recursos a los estudiantes para elaborar su documento de titulación -el ensayo-. A ese respecto, durante las actividades cotidianas del Seminario de Análisis, así como en el Foro que realizaron, se evidenció la relevancia del trabajo con dicho documento, pues constituye un requisito para la culminación de la formación de los estudiantes.

Las asesoras valoran positivamente el conocimiento que mediante la experiencia del preservicio los estudiantes pueden construir sobre el trabajo real de un maestro; y, al menos para Rocío, el mayor involucramiento de los estudiantes en la cotidianeidad representa mayores ventajas para ellos. Esto puede coincidir o no con las ideas que tienen los profesores como tutores, o con las de los mismos directores de las primarias y de algunos otros docentes de las propias normales sobre lo que debe ser el preservicio.

#### **- Perspectivas de las tutoras**

Por su parte, las tutoras de educación primaria entrevistadas expresaron que las prácticas del preservicio que los estudiantes normalistas desarrollaban en sus aulas eran una experiencia formativa para ellos. Sin embargo, algunas de ellas explicaron que preferían no tener esa función. Ambas cuestiones son las que analizo en este apartado, y las recupero al explicar la participación de las tutoras en la comunidad de práctica del preservicio.

---

<sup>96</sup> Entrevista tres con la Asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.



Para el análisis de las ideas que las tutoras expresaron sobre el preservicio es importante tener en cuenta los términos y condiciones en que se ha propiciado su participación. No obstante que el P97 establece, para la educación normal, que los docentes de educación básica que sean tutores deben colaborar en el acompañamiento a los estudiantes normalistas, no existe un programa o dispositivo que oriente con más precisión dicho proceso. Si bien las respectivas asesoras y coordinadora del 7º y 8º semestres de la normal al inicio del periodo escolar proporcionaron a las tutoras una orientación básica sobre sus funciones, esto parece resultar insuficiente para quienes se inician en esa experiencia. En su caso, las tutoras experimentadas ya han construido algunas formas de trabajo con los estudiantes durante su preservicio, dentro de las que caben diferentes prácticas que pueden resultar formativas para ellos.

En el análisis que presento sobre las apreciaciones de las tutoras entrevistadas considero como un elemento importante su experiencia en la función de orientación a los estudiantes normalistas, para lo cual he dividido a las tutoras del estudio en dos categorías. Por una parte, están las docentes que han tenido experiencia en la función, a las que denomino “tutoras experimentadas”, y por otra están las “tutoras novatas”, que en aquel momento fueron tutoras por primera vez. Las tutoras experimentadas tenían más de 25 años de servicio, y las novatas aproximadamente entre 10 y 12; las primeras trabajaban en la escuela primaria Independencia con 48 alumnos en promedio por grado. Por otro lado, las tutoras novatas trabajaban con grupos de entre 33 alumnos en promedio en la primaria Revolución.

Respecto a la consideración positiva del preservicio por parte de las tutoras del estudio, tanto novatas como experimentadas, ellas expresaron la relevancia que representa dicha experiencia para el aprendizaje del oficio de los estudiantes de docencia. Retomo lo que algunas de ellas explicaron al respecto.

Amalia, docente de primer grado de la escuela Revolución y tutora del estudiante Pablo, como tutora novata en su primera experiencia en esa función explicó que “está bien que practiquen, porque si no de qué otra forma podemos aprender si no es con la práctica”.<sup>97</sup>

Para apoyar la idea de que la práctica proporciona aprendizajes sobre la docencia, Amalia describió que su conocimiento sobre cómo trabajar con los niños lo ha adquirido a través de la experiencia que le ha dado el trabajo cotidiano. Agregó que

---

<sup>97</sup> Entrevista con la tutora Amalia, Estado de México, 22 de mayo, 2009.

cuando tiene dudas “ya no te vas tanto a los libros sino que a tu experiencia... lo que te va diciendo en el trayecto, te va diciendo cómo actuar, qué hacer...”. Por tanto, ella reconoce el valor de que los estudiantes de docencia se formen en parte a través del preservicio.

Atendiendo a la visión de las tutoras experimentadas, puede advertirse que, al igual que las novatas, reconocen la relevancia de lo que pueden aprender los estudiantes de docencia durante el preservicio. Mayra, profesora de quinto grado y tutora de Elena estudiante del subgrupo “A” de Rocío, explicó al respecto que:

TM: Es lo mejor que pueden hacer, porque están directamente donde está su trabajo, que estén directamente con los niños, que demuestren lo que están aprendiendo en la teoría. Poco a poco se va uno adaptando al trabajo... cuando se entra al trabajo directo se llega con una idea, no con mucha experiencia, el trabajo ya es otra cosa.<sup>98</sup>

La tutora Mayra plantea la diferencia entre la “idea” que los normalistas pueden tener sobre la docencia desde su formación y el trabajo real, al que tienen acceso los estudiantes “directamente” por el preservicio.

Rebeca, otra de las tutoras con experiencia y docente de segundo grado, planteó una perspectiva distinta a las demás sobre Lili, la estudiante del subgrupo “A” de Mirna, que practicaba en su grupo, pues la consideraba como una maestra “adjunta”.

TR: A las mamás que vienen a preguntar por sus niños las mando con la maestra Lili [practicante] porque ella trabajó en esa semana con los niños, la involucro porque a ella se le debe dar la importancia que tiene, no es como antes que [se decía]: la maestra practicante, ¡No!, [ahora] es una maestra adjunta en formación, que ya de hecho sale para dar sus clases, ¡ya está preparada! Entonces los papás ya saben que hay dos maestras, no hay una maestra y una practicante.<sup>99</sup>

Rebeca, al considerar a la estudiante Lili como adjunta, la legitima y le brinda mayor responsabilidad a diferencia de otros tutores. La tutora legitima a la estudiante frente a los padres de familia explicándoles que no es una practicante, sino una maestra; en función de eso los remite con ella para conocer el avance de sus hijos en el trabajo escolar.

Por su parte, la asesora Mirna explicó que Lili se caracterizaba -al igual que otras estudiantes del subgrupo “A”- por ser responsable en el trabajo del Seminario y

---

<sup>98</sup> Entrevista tutora Mayra, Estado de México, cinco de junio, 2009.

<sup>99</sup> Entrevista tutora Rebeca, Estado de México, primero de junio, 2009.

en las prácticas; a su vez, Rebeca también consideraba que la estudiante “ya está preparada” para el trabajo.

Si bien la mayoría de las tutoras entrevistadas entendían que el preservicio contribuye en la formación de los estudiantes para la docencia, hubo quienes consideraban que su presencia en sus aulas resultaba un obstáculo para el logro de los objetivos con sus grupos. Amalia, tutora novata y titular de un primer grado, explicó al respecto lo siguiente:

N: En relación a los estudiantes de la normal ¿cómo ve usted que ellos practiquen en las escuelas primarias?

TA: ¡Ay! (suspira y en tono de enfado) pues para ellos está bien, pero para nosotros como maestros frente a grupo no nos agrada, porque ellos ya traen otra formación y tú por más que les digas: maestro haga esto, ellos nada más te dicen “sí” pero no lo hacen. Y es muy difícil que el maestro [practicante] trabaje igual que tú porque además él ya tiene su estilo.<sup>100</sup>

Amalia reconoce la valía de la práctica para el estudiante, sin embargo no comparte la forma de trabajo que él tiene, y que ella no puede cambiar. Ella agregó otro elemento, con lo que fundamentó su oposición a que los estudiantes practiquen en sus grupos, pues expresó que ve interrumpido su propio trabajo:

TA: Tienes que buscar estrategias de la forma de enseñar y que ellos [los niños] te comprendan y aparte escuchar, porque si al niño no le interesa no te hace caso. Entonces el maestro [practicante] tiene que practicarlas, pero a veces en ese aspecto de la forma de trabajo, la continuidad de nuestro trabajo se interrumpe por ellos, los practicantes. Aparte a mí casi no me gusta porque es nada más estar sentada. O sea sí le puedes decir: maestro sabe qué, haga esto o cámbiele aquí o hágale de esta forma para que los niños le puedan hacer caso, sobre todo que el niño se interese por lo que el maestro le está diciendo. No me gusta estar sentada escuchando al maestro, no, ¡no me gusta a mí! y es que es el primer año que me mandan practicante y la verdad no me agradó, y nos van a volver a mandar y ahora me va a tocar a mí a tercero (tercer grado) a ver cómo me va.<sup>101</sup>

En el caso de Amalia advierto al menos tres motivos de su renuencia a tener practicante en su grupo: uno es que no le parece adecuada la forma de trabajo que él tiene; el segundo es que la docente ve interrumpida “la continuidad” de su trabajo con el grupo; y el tercero es la inexperiencia que ella tiene en la función de tutoría, pues

---

<sup>100</sup> Entrevista con la tutora Amalia, Estado de México, 22 de mayo, 2009.

<sup>101</sup> Entrevista con la tutora Amalia, Estado de México, 22 de mayo, 2009.

ésta es su primera vez. En ese sentido, Amalia describe que “no le gusta estar sentada escuchando al maestro”, lo cual da indicios de la inexistencia de alguna orientación sobre cómo debe ser su participación cuando el estudiante conduce las actividades de enseñanza con el grupo.

Identifiqué que las tutoras del estudio asignan significados diversos al preservicio de los estudiantes, donde puede representar para ellas una interrupción en su trabajo o también una colaboración; aunque en general parece haber cierta ambigüedad sobre el sentido de su participación. Esto puede deberse a la escasa atención a su papel dentro del proceso de formación docente de los estudiantes normalistas a través del preservicio. Mayra, una de las tutoras experimentadas, explicó que consideraba que su función se remitía a darles a los practicantes la “facilidad para que ellos lleven a cabo las actividades, procurar darles la confianza para que trabajen, no ponerles límites”. Por otra parte, la retroalimentación que los estudiantes recibían de su trabajo en las prácticas por parte de las tutoras era variable; pues, como ellos explicaron, había quienes recibían más recomendaciones que otros, y éstas se remitían a diferentes aspectos y niveles de profundidad sobre el trabajo de enseñanza.

Los diferentes sentidos que las docentes de primaria otorgaban a la experiencia de la tutoría se fundamentaban en las ideas que ya habían construido basadas en su experiencia; pero también por las demandas que les requería su trabajo: cubrir los contenidos con sus grupos y atender a grupos numerosos. Por ejemplo, la tutora Rebeca, que tenía un grupo de segundo grado con 45 alumnos, se auxiliaba de la participación de la estudiante Lilí para agilizar el trabajo con los niños; pues mientras la practicante realizaban actividades de enseñanza la tutora revisaba las tareas o acordaba con los padres de familia otros aspectos que requería el trabajo con el grupo.

En tal sentido, dentro de las condiciones de desarrollar la tutoría puede haber posibilidad de una mayor o menor apertura para que los estudiantes puedan participar de manera periférica en la enseñanza. Asimismo, habría que decir que las tutoras expresaban que la práctica favorece en su formación a los estudiantes; sin embargo, ellas no tenían claro cuáles podrían ser los términos de su participación en ese proceso para un aprovechamiento de su experiencia por los estudiantes.

#### **- Perspectiva de los estudiantes sobre el preservicio**

Por su parte, los estudiantes del estudio expresaron que para ellos el preservicio era una oportunidad única para su desarrollo profesional, mediante la cual conocían

diferentes elementos relativos al trabajo docente a la vez que se percataban de las dimensiones que involucra el trabajo docente en un contexto real. En ese sentido, Pablo, estudiante del subgrupo “B” de Rocío asignado a un primer grado, expresó lo siguiente:

EP: Considero acertado el hecho de que estemos mucho tiempo [en la primaria] porque conocemos cómo está organizada realmente y el tipo de problemas o circunstancias a las que se enfrenta, los retos que implica. Ahí sí podemos observar cómo es la dinámica de un grupo, las diferencias de los ritmos de aprendizaje, son tantas cosas las que uno por más que lea libros no se va aprender ya hasta que uno esté al frente. Por ejemplo muchos leen y leen guías de cómo ser padres, pero ya cuando lo son, a fuerza siempre tienen errores o siempre hay cosas ante las cuales no saben cómo reaccionar, porque ya estando en la práctica pues es cómo se va aprendiendo.<sup>102</sup>

Lo que Pablo expresó es producto de su experiencia de tres jornadas de preservicio en las escuelas primarias durante el 7° semestre (tiempo correspondiente a 16 semanas de prácticas aproximadamente). Es decir, el estudiante ya tenía un conocimiento - aunque periférico- de lo que significa trabajar en una escuela primaria. Tal conocimiento era producto de su inserción en esa comunidad de práctica del preservicio, en esas relaciones con los sujetos en torno a la actividad de enseñanza.

Además de que los estudiantes consideraban al preservicio como una fuente de conocimiento sobre la educación primaria en sus múltiples dimensiones, algunos de ellos también estimaban importante que las tutoras les proporcionaran la “libertad” para ejercitar su forma de enseñanza, sin interrupciones, sin limitaciones. En relación a ello, Lili, estudiante del subgrupo “A” de Mirna y practicante en un segundo grado con la tutora Rebeca, explicó que:

EL: Hemos logrado un equipo con las tutoras y hemos tenido la suerte de encontrarnos con maestras que comprenden cómo es este proceso. Lo más importante es que nos dan su apoyo y asimismo la libertad de poder desenvolvernos en nuestro grupo dependiendo de nuestro estilo, como nosotros nos acomodamos. Nunca nos han limitado en decir “¡no! pues eso no lo puedes hacer porque no me gusta”, nos dan esa libertad. Porque a veces sí influye mucho cuando tu tutora te limita y pues igual, con los alumnos, tal vez no te puedes desenvolver de la manera que a ti te gusta, o cómo tú lo sabes hacer. En ese aspecto estamos bien, hay un apoyo y con la maestra Mirna (asesora) también lo hay, entonces creo que sí se ha dado ese triángulo y en las prácticas pues vamos bien.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Entrevista uno estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.

<sup>103</sup> Entrevista colectiva con estudiantes del subgrupo “A”, Estado de México, 23 de abril, 2009.

Lilí describe la relevancia que tuvo para ella y sus compañeras, integrantes del subgrupo “A”, la colaboración de sus respectivas tutoras en el proceso de su preservicio. El apoyo, según la estudiante, se refiere a la autonomía y la confianza que las docentes titulares les proporcionaron para practicar la enseñanza a su manera. Además, Lilí explicó que el espacio del que disponían para su práctica lo ocupaban tanto para desarrollar los contenidos propios del grado; pero también lo aprovechan para trabajar con los niños las actividades que tenían que ver con su trabajo de titulación.<sup>104</sup>

Asimismo, Lilí valora favorablemente el acompañamiento que la asesora Mirna les dio durante sus prácticas, cuestión que atribuyen a la experiencia que la docente tuvo como profesora de educación primaria. Las estudiantes consideran este elemento como pertinente para la orientación que los docentes de la escuela normal les puedan proporcionar. Como Diana, otra integrante del mismo subgrupo, describió:

ED: Si ellos no lo han vivido no te pueden exigir algo que tal vez no comprenden, o sea cómo es ese proceso [de las prácticas], entonces sí creo que es muy importante que los maestros al menos se acerquen a nosotros y vean cómo se trabaja en la escuela y pues igual nos cuestionen: ¿cómo lo sienten? o ¿cómo han estado?<sup>105</sup>

Las estudiantes del subgrupo “A” manifestaron la relevancia que tenía la participación de la tutora y la asesora en su proceso del preservicio. Por una parte, ellas destacan la colaboración de la primera en términos de darles independencia para el trabajo con los grupos; por otra, la importancia de la orientación de su asesora que ha tenido experiencia en el trabajo de enseñanza en primaria así como en el de la asesoría en las prácticas. En ese sentido, Lilí considera que han logrado un “triángulo” entre ellas, sus tutoras y las asesoras, lo que a su parecer ha contribuido a que tengan un buen desempeño en las prácticas.

Las ideas que los estudiantes del estudio tenían sobre el preservicio se basaban en la experiencia de las prácticas que antes ya habían realizado en las jornadas previas, donde conocieron otros aspectos además de la enseñanza al involucrarse en el quehacer de los docentes de educación básica. Asimismo, ellos consideraban pertinente que los docentes tutores les dieran la libertad de practicar con su “estilo” propio de enseñanza, pues consideraban que de lo contrario limitarían su

---

<sup>104</sup> El ensayo de Lilí estuvo relacionado con el uso de los libros de texto, el título fue “El empleo didáctico de los libros de texto para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos de segundo grado de educación primaria”.

<sup>105</sup> Entrevista colectiva con estudiantes del subgrupo “A”, Estado de México, 23 de abril, 2009.

proceso de formación. Aquí cobra relevancia también el apoyo que ellos obtengan de sus asesores de la escuela normal.

He registrado que desde el contexto de la educación normal, según lo expresaron asesoras y estudiantes, se espera que ellos puedan ejercitar su práctica de enseñanza en un ambiente de libertad y colaboración. También se espera que los estudiantes puedan desarrollar las diferentes actividades que constituirán su documento recepcional -que comprende la aplicación de sus estrategias didácticas-. Por su parte, las asesoras consideran que es importante involucrar a los estudiantes en las diferentes tareas que realizan los docentes de primaria, las llamadas por Aguilar (1995) actividades extraenseñanza, pues eso les ayudaría a conocer “el verdadero trabajo”. A su vez, las tutoras reconocen la valía de las prácticas de los normalistas para su formación; y había quienes impulsaban su participación en grados similares de responsabilidad al de ellas. No obstante, algunas de las tutoras manifestaban que dicha intervención interrumpía su propio proceso de enseñanza con su grupo de alumnos.

En síntesis, planteo que la comunidad de práctica del preservicio como producto de la participación de los estudiantes, asesoras y tutoras incluye las expectativas, creencias e intereses de estos sujetos, así como los objetivos del programa de formación institucional y los de educación básica, entre otros elementos. Existe cierto tipo de amalgama de los objetivos que cada participante tiene sobre el preservicio, construcción que configura la experiencia de los sujetos en esa práctica social y formativa para la docencia en educación primaria.

## **2. La participación periférica legítima y la negociación de significados en la comunidad del preservicio**

En este subapartado de la tesis analizo principalmente dos de los procesos que tienen lugar en la comunidad de práctica del preservicio. Primero, el proceso de participación de los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas en términos de una participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991); asimismo integro algunos ejemplos del carácter formativo de la experiencia del preservicio desde la visión de los estudiantes en esta investigación. El segundo proceso que analizo se refiere a la negociación de significado (Wenger, 2001) que se da entre estudiantes, asesoras y tutoras en relación a diferentes aspectos de la enseñanza; el cual, identifiqué, tiene lugar en la orientación de las asesoras y tutoras a los estudiantes como parte de su participación en la comunidad del preservicio. Para este análisis es necesario tener en cuenta los diferentes sentidos, descritos antes, que los integrantes de la triada daban a la experiencia del preservicio, ya que en función de ellos es que procedían.

La participación de estudiantes, asesoras y tutoras en la comunidad del preservicio se refiere “al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso. Sugiere por igual acción y conexión”, específicamente es “la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y de la intervención activa en empresas sociales” (Wenger, 2001: 80). En este estudio, la comunidad se conformó en torno al preservicio de la formación docente inicial, y la actividad central o “empresa conjunta” es la práctica de ejercitar la enseñanza que los estudiantes normalistas realizaron en las escuelas primarias, con la guía de asesoras y tutoras.

Ahora bien, analizo la participación de los estudiantes como una “participación periférica legítima” en relación a la actividad de la enseñanza. Lave y Wenger (1991) plantean que “los principiantes inevitablemente participan en comunidades de especialistas y que el dominio del conocimiento y habilidad requiere, de los recién llegados, moverse hacia una participación plena en las prácticas socioculturales de la comunidad” (1991:1). Aquí analizo la aproximación de los estudiantes, como aprendices, a la práctica profesional de la enseñanza.

Dicha noción de participación, agregan los mismos autores, “se propuso como un descriptor del compromiso en la práctica social que vincula al aprendizaje como un elemento constituyente integral” (Lave y Wenger, 1991: 9). En esta orientación el aprendizaje es entendido como “una parte integral de la práctica social generativa en la



vivencia del mundo” (1991: 8). Planteo asimismo que el aprendizaje es un proceso que va más allá de las mentes de los sujetos, pues es producto de la relación entre ellos, el mundo y la actividad (Lave y Wenger, 1991).

Rogoff (1993), al igual que Lave y Wenger, ha desarrollado la idea del aprendizaje situado; la primera explica que “el aprendizaje es inseparable del contexto sociocultural, donde el aprendiz participa activamente, en compañía de otros miembros de su comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas” (Rogoff, 1993: 13). Agrega que “el aprendizaje se produce, a través de la participación o de la observación activas, en actividades cotidianas de una cultura o de un grupo social” (1993: 14).

En concordancia con lo anterior, Lave y Wenger señalan que el carácter situado del aprendizaje comprende “el carácter relacional de conocimiento y aprendizaje, el carácter negociado del significado y la naturaleza interesada del aprendizaje para la gente involucrada” (Lave y Wenger, 1991: 6). O sea que es preciso, desde esta perspectiva, tener en cuenta el carácter relacional del aprendizaje con el conocimiento.

La noción de participación periférica legítima se entiende como una noción integrada por los tres componentes que la denotan, la legitimidad que es “una característica definitoria de las maneras de pertenecer [...] es una condición crucial para el aprendizaje y un elemento constituyente de su contenido” (Lave y Wenger, 1991: 9). Aunado a ello, “la periferialidad sugiere que existen formas múltiples, variadas, y más o menos comprometidas e inclusivas de estar localizado en los campos de participación definidos por una comunidad [...] es una posición de empoderamiento” (Lave y Wenger, 1991: 10). Caso contrario de la participación completa, con la que “se pretende hacer justicia a la diversidad de relaciones involucradas en la variadas formas de membresía en una comunidad”. (Lave y Wenger, 1991: 11).

Este tipo de participación es la que tienen los estudiantes en la comunidad de práctica del preservicio, la cual puede producir ciertos aprendizajes para el estudiante, de los que aquí proporciono sólo indicios. Aunado a ello la participación de estudiantes, asesoras y tutoras en la comunidad de práctica “incluye todo”: acuerdos y desacuerdos. Las “propias teorías y maneras de comprender el mundo y nuestras comunidades de práctica son lugares donde las desarrollamos, las negociamos y las compartimos” (Wenger, 2001: 72). Por tanto, la participación de los sujetos en la comunidad de práctica del preservicio incluye los significados que cada uno atribuye a

la actividad de la enseñanza. Al proceso en que dichos significados interactúan, a través de los participantes, se le denomina negociación de significados y se entiende por él como “el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo” (Wenger, 2001:77).

Particularmente Wenger plantea que “nuestras acciones no logran su significado por sí mismas, sino en el contexto de un proceso de negociación más amplio” (Wenger, 2001: 78). En ese sentido, Geertz (1987) ha planteado que los significados pertenecen a una estructura significativa socialmente construida. Por su parte, Sewell (2005) plantea la existencia de esa estructura semiótica, pero que adquiere su existencia en la práctica social. Esto es, que los significados que negocian estudiantes asesoras y tutoras corresponden a estructuras significativas particulares, que pueden haber sido construidas a partir del contexto escolar de la normal o primaria, pero que tienen existencia en el desarrollo del preservicio. La producción cultural (Rockwell, 2004) que origina la intersección de las dos culturas (Mercado, 2010) en el preservicio proporciona también una estructura significativa a los sujetos, quienes las negocian a partir del desarrollo de la actividad. Wenger dice que “el significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo” (Wenger, 2001: 79).

### **2.1. El acceso de los estudiantes a la participación periférica en la enseñanza**

He documentado que los estudiantes normalistas iniciaron su participación en la comunidad de práctica del preservicio desde el 7° semestre, en el momento en que se integraron a los cursos de capacitación que recibieron sus tutores de primaria -una semana previa al periodo lectivo-, ellos ahí participaron como “oyentes”. Después, en las dos primeras semanas del ciclo escolar, los estudiantes colaboraron en el proceso de inscripción de los niños y en la elaboración de expedientes; y también observaron el trabajo de enseñanza de sus tutores. Concluidas dichas actividades los estudiantes asistieron a su primer periodo de Seminario de Análisis del Trabajo Docente en la escuela normal (ver anexo 3). Los estudiantes alternaron sus cuatro periodos de prácticas con los cinco del Seminario en la normal en el transcurso del 7° y 8° semestre.<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> El preservicio está organizado de tal forma que se intercalan las jornadas de práctica en la primaria con los periodos de trabajo en el Seminario en la escuela normal (ver anexo 3).

Al inicio de cada jornada de prácticas, principalmente durante la primera semana, los estudiantes observaron el trabajo de enseñanza de sus tutoras, así como las características del desempeño del grupo, con el objetivo de diseñar sus respectivos planes de clase basados en dicho conocimiento previo. Posteriormente, en las semanas restantes al periodo de preservicio, ellos se responsabilizaban de conducir las actividades escolares -y extraescolares- con los niños, aunque de forma parcial.

En la perspectiva de Schön, el preservicio o prácticum pretende que los estudiantes se aproximen al mundo de la práctica para “aprender haciendo, aunque su hacer se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real” (Schön, 1992: 45). Esta idea del preservicio se aproxima a la de participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991); y, en este caso, está relacionada con la actividad de la enseñanza.

Algunos de los estudiantes describieron parte de su proceso de participación como experiencias variables debido a las condiciones y perspectivas que algunas de sus tutoras tenían sobre el preservicio. Las percepciones de las tutoras respecto a tener a un estudiante practicando en su grupo configuraban en parte el nivel de participación que les permitían. Enseguida describo algunos ejemplos de lo que los estudiantes explicaron al respecto.

Pablo, el estudiante del subgrupo “B” de Rocío que practicó en un primer grado,<sup>107</sup> explicó que su intervención en las actividades cotidianas de la enseñanza era marginal respecto de las responsabilidades que tenía su tutora. Él explicó que participó en una reunión con padres de familia, actividad que forma parte del trabajo de los maestros, pero que su colaboración no fue completa en términos de mayores responsabilidades:

EP: Cuando hice una junta fue para la organización de un festival, de un bailable, entonces fui el que, como yo puse el bailable, pues yo les dije [a los papás] qué vestuario utilizarían los niños, les hablé de unos trabajos de artística, de unos engargolados y hasta ahí, pero ya una firma de boletas pues no [no la puedo hacer].<sup>108</sup>

En el ejemplo, Pablo explica que ha tomado parte en algunas actividades que realiza su tutora, pero que su responsabilidad está al margen de valorar y calificar aún el desempeño de los alumnos, y mucho menos de comunicárselo a los padres de familia. Es decir, está implícito que en esa experiencia hay una menor participación del

---

<sup>107</sup> Recordemos que el subgrupo “B” de Rocío practicó en la escuela primaria Revolución, el “A” de Mirna en la primaria Independencia.

<sup>108</sup> Entrevista uno estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.

estudiante en la actividad con los padres de familia, así como en otras, ya que no toca cuestiones relacionadas con el desempeño escolar de los alumnos. Pablo sólo pudo atender aspectos limitados del trabajo docente, como organizar un bailable, actividad que de cualquier manera forma parte de la cultura escolar de primaria.

Hay también otras actividades que estaban fuera del alcance del estudiante, quien se mantenía en la periferia de la actividad, y es la tutora quien tenía una participación completa en el sentido de que estaba inmersa en “la diversidad de relaciones involucradas en las variadas formas de membresía en la comunidad” (Lave y Wenger, 1991: 11). El estudiante accederá a ella cuando deje de serlo, es decir cuando adquiera la responsabilidad de ser un profesor titular con todas las responsabilidades que ello implica. Es decir, su participación era periférica en el sentido de que existen “formas múltiples, variadas, y más o menos comprometidas en inclusivas de estar localizado en los campos de participación definidos por una comunidad” (Lave y Wenger, 1991: 9).

En otro caso, la estudiante Abril, integrante también del subgrupo “B” que practicó en un cuarto grado, expresó que al inicio de su preservicio tuvo dificultades para integrarse a la actividad de enseñanza con el grupo, pues explicó que su tutora no le daba la “libertad” de hacerlo. Por su parte su tutora, la maestra Celia, manifestó que no sabía cómo conducirse con la estudiante, pues era la primera vez que tenía a una estudiante practicante, además de que no le comunicaron al mismo tiempo que a las demás de la asignación de una estudiante a su grupo. Abril relató:

EA: Al principio yo sentía que [la tutora] no me daba la apertura para trabajar con el grupo, intervenía en las clases que yo daba, o sea no digo que yo hago bien el trabajo o que lo hago perfecto; o sea sé que tengo muchas deficiencias y que las voy a ir mejorando, pero ella no me dejaba trabajar.<sup>109</sup>

En el caso de Abril a ella le costó ganar acceso a la actividad y ser parte de esa comunidad del preservicio, como señalan Lave y Wenger, “para transformarse en miembro de una comunidad de práctica se requiere el acceso a un amplio rango de actividades, a los veteranos y a otros miembros de la comunidad; a la información, recursos y oportunidades de participación” (Lave y Wenger, 1991: 77), aunque la resistencia de la tutora a la participación de Abril en la enseñanza con el grupo se debía en parte a su desconocimiento sobre cómo sería su participación. Al respecto

---

<sup>109</sup> Entrevista con la estudiante Abril, Estado de México, once de mayo, 2009.

Wenger señala que “la participación no es equivalente a colaboración, incluye todo tipo de relaciones: conflictivas o armoniosas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras” (2001:82). Situación que se debe, tal como lo refiere el mismo autor, a la naturaleza conflictiva de la práctica social.

Asimismo, Wenger señala que la práctica constitutiva de la comunidad “está profundamente conformada por condiciones que escapan al control de sus miembros [...] su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y las limitaciones de su situación” (Wenger, 2001: 106).

En un caso contrario la estudiante Karla, integrante del subgrupo “A” de Mirna y practicante en un quinto grado en la primaria Independencia, tuvo que participar casi como titular del grupo al inicio de las prácticas ante la ausencia de su tutora.

EK: Tuve una experiencia, que mi tutora al inicio de ciclo no estaba en la escuela porque estaba trabajando aquí en la normal (se ríe); ella fue sólo un día, el de las inscripciones y entre las dos estuvimos inscribiendo a los niños. Yo inicié el ciclo escolar sola, porque la titular se presentó hasta dos semanas después de que inició el ciclo. Entonces pues yo estuve trabajando esas dos semanas, regresamos a la normal y ya la siguiente semana yo observé dos semanas cómo trabajaba mi tutora.<sup>110</sup>

En este caso, Karla tuvo una participación mayor a la de sus compañeros al inicio del preservicio; sin embargo no tuvo la oportunidad de observar el trabajo de la titular con el grupo desde el inicio del ciclo escolar, sino hasta después de haber trabajado sola.

Los anteriores ejemplos dan muestra de que la experiencia de los estudiantes ha sido variable; situación que se debe a diferentes factores como la experiencia de los tutores y la idea que tengan sobre el preservicio, así como de las condiciones en que les toca a los estudiantes participar. La diversidad presente en la realidad escolar posibilita a los estudiantes diferentes niveles de acceso a la práctica de la enseñanza y por tanto distintos conocimientos de la docencia. Tal como lo señala Lave y Wenger:

La periferialidad sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a las fuentes de comprensión a través de una involucración creciente. La ambigüedad inherente en la participación periférica debe, entonces, estar conectada a los problemas de la legitimidad, de la organización social y del control de los recursos y así, obtendremos su completo potencial analítico (Lave y Wenger, 2001: 11).

---

<sup>110</sup> Entrevista colectiva con estudiantes del subgrupo “A”, Estado de México, 23 de abril, 2009.

La diversidad de experiencias de los estudiantes en el preservicio puede comprenderse analizando la presencia de diversos factores. Por ejemplo en el caso de Abril y Celia, su tutora, hay que tomar en cuenta las condiciones en que se generó la participación de ambas. Celia fue designada como tutora después del tiempo establecido; además ella expuso que carecía de orientación específica para conducir a la estudiante, por lo cual explicó no sabía cómo debía ser su participación en ese proceso.

Respecto al mismo caso, la asesora Rocío explicó que ella, como responsable del subgrupo “B”, al que pertenecía Abril, junto con la coordinadora Clara realizaron varias visitas para solicitarle a Celia que le permitiera mayor participación a la estudiante en la conducción del grupo, pero al parecer eso no fue suficiente; situación que se debió en parte a que Celia carecía de la experiencia y el conocimiento que requería para participar como tutora en el preservicio de la estudiante. Aunque ella también fue estudiante normalista y realizó sus prácticas en las escuelas primarias, pero con otro plan de estudios, no tenía la idea de lo que era ser tutor pues su participación fue como practicante.

En ese sentido, Wenger apunta que “nuestro compromiso en una práctica puede tener unas pautas, pero producir estas pautas de nuevo es lo que da origen a una experiencia de significado” (Wenger, 2001: 77). En el caso de la tutora Celia ella carecía del conocimiento de cómo debía ser su participación con la estudiante; sin embargo, con el tiempo ella construyó esas pautas para su intervención.

Por su parte la estudiante Abril manifestó que conforme fue conociendo más a los niños, después de las dos primeras jornadas de prácticas, pudo organizar mejor su trabajo, lo que la tutora le valoró positivamente. Ya casi al final del preservicio la estudiante explicó que la tutora le permitía conducir el trabajo con los niños y le compartía materiales que ella no tenía a su alcance desde la normal, como los nuevos libros para el maestro de la reforma en curso.

La noción de participación periférica legítima ha sido pensada por sus autores como una “opción” entre otras para entender o “hablar” sobre las relaciones entre los novatos y los expertos en función de la actividad que los primeros tratan de aprender. En ese sentido, “interesa el proceso por medio del cual los recién llegados se vuelven parte de una comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991: 2). Para este caso he explicado como es la participación de los estudiantes en el preservicio.

- **El carácter formativo de la participación periférica de los estudiantes en las actividades de la enseñanza**

Tal como he planteado con los ejemplos, se puede advertir una heterogeneidad en la participación de los estudiantes en la actividad de la enseñanza, la cual obedece a las características y condiciones descritas. Si bien la participación de los estudiantes es periférica en relación a la enseñanza, y además existe una diversidad en el acceso a la misma, ellos consideraron que dicha experiencia tiene importancia en términos de su aprendizaje. Asimismo, he identificado que ellos han construido cierto conocimiento en relación a determinados aspectos de la enseñanza y del trabajo docente en educación básica.

Se ha dicho que la inclusión de las prácticas escolares durante una parte importante de los programas de formación docente inicial ha sido una tendencia actual en el mundo y países de América Latina. Explica Mercado que esa tendencia tiene entre sus fundamentos la idea de que “el aprendizaje de la docencia tiene lugar de manera importante (aunque no exclusivamente) en la práctica, en contacto con las condiciones reales de la vida escolar y sus pautas culturales” (Mercado, 2010: 4).

Como producto de esta investigación, afirmaré que efectivamente hay procesos formativos para la docencia en el contexto real del trabajo de enseñanza, la escuela; visto lo anterior desde la perspectiva sociocultural, donde el aprendizaje tiene lugar al participar en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), que se desarrolla en un contexto situado (Rogoff, 1993) y que se trata de un conocimiento que se construye en la acción (Schön, 1992).

En ese sentido trabajos como el de Estrada (2009) han documentado algunos procesos formativos de los que participan los estudiantes de docencia a partir de su incursión en la comunidad del preservicio. Otros trabajos también han dado cuenta del papel activo que los estudiantes tienen, a través de sus prácticas, en el proceso de apropiación de la cultura escolar característica de las primarias (Galván, 2009). Enseguida presento algunos elementos que los estudiantes consideran haber “aprendido” en sus escuelas de prácticas.

Los estudiantes normalistas, a pesar de que reconocen la valía de los elementos importantes en su formación en la escuela normal, valoran de forma especial la experiencia que ellos tienen en las escuelas de prácticas como fuente de aprendizaje, pues asumen que “estando en la práctica es cómo se va aprendiendo”.

Respecto al contenido de ese aprendizaje, los estudiantes construyen conocimiento sobre las diferentes dimensiones que comprende el trabajo del docente, uno de ellos es el de la organización, que a los docentes de educación básica les representa un uso adecuado del tiempo para maximizar el trabajo con los contenidos de enseñanza.

EP: la organización que tiene mi tutora, no deja todo para última hora, eso he visto que sí le ha resultado con los niños, el trato que tiene con los padres de familia es muy bueno, porque evita muchos conflictos ... pero no es solamente porque los sepa tratar, sino porque también trabaja. Ella ya tenía toda una organización desde la primera junta con los padres de familia. Por ejemplo, el libro recortable de matemáticas les dijo a los papás: recórtenle todo, traigan su cajita y ésa se va a quedar en el salón para no perder tiempo en lo que ellos recortan. O sea ella ya tenía varios aspectos organizados los cuales yo no moví, simplemente seguí trabajando como ella. Entonces tiene una organización muy buena y creo que en ese sentido es donde más le he aprendido a la maestra.<sup>111</sup>

Pablo consideraba importante el aspecto organizativo en el trabajo de su tutora, pues se dio cuenta que a ella le daba buenos resultados con los niños y hasta con los padres de familia. Ese elemento no le ha sido enseñando de forma explícita al estudiante, sino que, como señalan Lave y Wenger, es producto de su participación en la comunidad: “la periferia legítima de los recién llegados les proporciona más que un puesto “observacional”. Crucialmente, involucra la participación como una forma de aprender –tanto de absorber como ser absorbido en la “cultura de la práctica” (Lave y Wenger, 1991: 63).

Sobre otro aspecto de la enseñanza, el mismo estudiante explicó que se enfrentó a una gran dificultad al momento de realizar el trabajo de enseñanza de la lectura y la escritura con su grupo de alumnos de primer grado, pues agregó que en su escuela normal no los orientan en ese aspecto. Ante tal situación reconoció que el papel y la experiencia de su tutora fueron importantes.

EP: [la tutora] me decía cómo se iba a organizar el trabajo, cómo enseña ella a leer y a escribir, cosas que retoma, diferentes aspectos de diferentes teorías, pero básicamente se basa en el silábico. De esa manera ella enseñaba y me decía: “no te estoy diciendo que trabajes como yo, o sea si tú tienes tu manera de trabajar pues adelante pero pues esta es la manera que me resulta más efectiva”. Y pues como aquí [en la normal] la verdad nunca nos enseñaron a

---

<sup>111</sup> Entrevista uno estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.



enseñar a leer y escribir, sí me guié mucho en lo que la maestra me decía. Igual desde el primer día he ido aprendiendo mucho a cómo tratar con los niños y cómo trabajar con los chiquitos. Porque la maestra tiene seis años de servicio y creo que cuatro de ellos han sido con primero entonces ya tiene experiencia.<sup>112</sup>

El estudiante relata cómo se le presentó la dificultad de enseñar la lectura y escritura al momento que se lo requirió su experiencia: el estar frente a un grupo. Ante ello él pudo conocer parte del trabajo de su tutora, quien lo orientó en la tarea dejándole también un margen de acción, pues ella le explicó que respetaba su forma de trabajo, pero le compartía la suya porque le había dado resultados. Asimismo, Pablo explica que ha aprendido “cómo tratar” a los niños pequeños a través del trabajo de su tutora, que al parecer ha sido nutrido por su experiencia de cuatro años como docente de primer grado.

En este caso a Pablo, al igual que a otros estudiantes, no se le ha enseñado de forma explícita algún contenido del trabajo de enseñanza. Él ha construido ciertos conocimientos sobre algunos elementos de la misma a través de lo que él identifica del trabajo de sus tutoras. Para Pablo, en su condición de participante periférico de la enseñanza, ha sido importante el papel que ha desempeñado Amalia como su tutora, ya que ella como “experta (...) posee una visión más amplia de las características de la actividad” (Rogoff, 1993: 67). La tutora fungió como la mediadora entre el trabajo de enseñanza, que ella representa, y el estudiante de docencia. Respecto al mismo ejemplo se puede entender que el conocimiento sobre la enseñanza está “distribuido” (Cole y Engeström, 1996) entre los sujetos, para el caso de la enseñanza la tutora fue la mediadora entre dicha actividad y el estudiante.

Aunada a la mediación que hace la tutora es fundamental la participación de Pablo en la actividad, pues eso le ha permitido construir una idea propia de lo que puede ser su trabajo de enseñanza con el grupo. En ese sentido Schön, retomando las ideas de Dewey sobre la experiencia, ha explicado que:

No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber (de forma explícita), pero puede guiársele. “El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su

---

<sup>112</sup> Entrevista uno estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.

percepción para verlo y así ayudarlo a ver o que necesita ver (Dewey1974: 151, citado en Schön, 1992: 29).

Entonces resulta importante la orientación que el estudiante tenga respecto de la enseñanza (la mediación); sin embargo es esencial su participación en la actividad, pues como explica Dewey “el alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos”. Es como Pablo ha aprendido algunos elementos que le puede ser útiles para su trabajo de enseñanza: como el aspecto de la organización, la enseñanza de la lectura y la escritura con los niños de primer grado -que al parecer es una combinación de diferentes estrategias que él rescata del trabajo de su tutora-, así como el saber tratar a los niños.

Otro ejemplo es el de Abril, practicante del subgrupo “B” asignada a un cuarto grado, quien describió cómo es que a través de sus prácticas con el grupo pudo identificar la importancia que tiene en el trabajo de enseñanza tener presentes siempre los intereses de los niños.

EA: Al principio me costó mucho trabajo entablar una buena relación con los niños porque no se prestaban mucho [para trabajar], sin embargo ya platicando con ellos tratando de sacar la mejor parte de lo que a ellos les gusta, jugando con ellos poco a poco me los he ido ganando. A mí sí me ha gustado tomar en cuenta a los niños, si a lo mejor [los niños] dicen: “trabajamos si nos deja jugar” bueno, sí los dejo jugar porque de cierta forma para que nosotros [los maestros] podamos trabajar también depende mucho de ellos. Por eso me gusta tomar en cuenta a los niños, por ejemplo las cosas que les gusta hacer para poder también yo trabajar y así ni a ellos se les hace difícil ni a mí tampoco.<sup>113</sup>

En la descripción que Abril hace de su experiencia en su práctica de enseñanza con el grupo de primaria identifiqué que, a partir de su participación periférica en la actividad de la enseñanza, ella pudo darse cuenta que los intereses de los niños tienen relevancia para su trabajo. En su caso Abril negoció con ellos el juego por el trabajo. En ese sentido al parecer, la negociación, es una estrategia que la estudiante construyó con los niños para lograr desarrollar el trabajo escolar, pues tal como lo explicó ella, el éxito obtenido depende de la participación de ellos en las actividades.

Dicha estrategia de dar espacio para el juego a sus alumnos y retomar lo que les gusta hacer para poder trabajar, le proporcionó a la estudiante un doble beneficio:

---

<sup>113</sup> Entrevista con la estudiante Abril, Estado de México, 11 de mayo, 2009.

evitar que se le dificulte el trabajo de enseñanza, pero también motivar a sus alumnos en las actividades escolares retomando las cosas que les gusta hacer.

Estos ejemplos ayudan a argumentar el papel importante que tiene la experiencia del preservicio en la formación inicial de los docentes, entendida en este trabajo como una comunidad de práctica. Ahí los estudiantes aprenden a través de su participación periférica, pero activa, diversos elementos que comprenden la actividad de enseñanza así como los demás aspectos que conforman el trabajo docente.

Una característica importante que hace de la participación de los estudiantes un hecho significativo para ellos es su condición de actividad situada, en el sentido de que cobra relevancia la “red de relaciones entretejida” que da “forma a la estructura del significado” (Rogoff, 1993: 53). Es decir, el significado que para ellos tiene el conocimiento que construyen en el preservicio tiene sentido en función de lo que les ha requerido la práctica de la enseñanza con los niños, desde su participación periférica. Aunado a ello también están las condiciones en que se propicia la inmersión de los normalistas, como el papel que juegan las tutoras y asesoras. Las primeras con la libertad que les brinden a ellos para ejercitar su enseñanza y las segundas con la orientación que les proporcionen.

Para Pablo y Abril el trabajo que les demandó su práctica con sus respectivos grupos -para el primero la enseñanza de la lectura y la escritura y para la segunda entablar una relación de trabajo con los alumnos- contribuyó a darle sentido a su experiencia durante el preservicio; situación a la que ellos tuvieron acceso a través del carácter situado del preservicio. En otros términos, la relación del trabajo de enseñanza con los niños les requirió a los estudiantes crear estrategias para superar las demandas de su práctica. En ese sentido Lave y Wenger consideran que la creciente participación de los principiantes en la actividad de los expertos implica aprendizaje (Lave y Wenger, 1991: 22).

Se evidencia en ambos ejemplos como es que Pablo y Abril en su calidad de participantes periféricos, por medio de la relación que tienen como sujetos activos con tutoras y con niños en relación a la enseñanza, aprenden o construyen conocimiento sobre ella.

En esos términos los estudiantes agregaron que han podido identificar, a través de su participación en el preservicio, otros elementos importantes a considerar en su futuro desempeño de trabajo, por ejemplo la relevancia que cobra la presencia de los padres de familia en el trabajo de enseñanza y el desarrollo de las actividades que

denominan “administrativas” -llenar boletas, certificados, hojas del seguro social, festivales, etc.- que reconocen quitan tiempo para la enseñanza, pero que deben hacer.

## **2.2. Negociación de significados en la orientación de asesoras y tutoras a la participación periférica de los estudiantes en la enseñanza**

En este apartado analizo el proceso de negociación de significado que tuvo lugar en la comunidad de práctica del preservicio; y retomo ejemplos de ello a través de la orientación que las asesoras y tutoras daban a los estudiantes sobre diferentes aspectos de la práctica de su enseñanza.

En la comunidad del preservicio, estudiantes, asesoras y tutoras participaron en función de sus respectivas formas de entender la enseñanza, las cuales solían coincidir o divergir entre sí. Wenger (2001) explica que cada uno de nosotros tiene sus propias teorías y formas de comprender el mundo y las desarrollamos, negociamos y compartimos en las comunidades de práctica en las que participamos. En esos términos es como explico que la triada de la formación inicial, mediante su participación en la comunidad del preservicio, negoció sus concepciones sobre la enseñanza. Es un proceso por el que estudiantes, asesoras y tutoras vivieron el mundo de la enseñanza “como algo significativo” (Wenger, 2001:77).

Asimismo, esos significados, como explica Wenger, son históricos y dinámicos, o sea que no son preexistentes o simplemente inventados. Retomo lo que ha destacado Geertz (1987) al explicar que los significados son socialmente construidos: ahí tienen su origen. En el caso de la comunidad del preservicio tales significados han sido, como lo veremos, construidos por los participantes principalmente desde dos ámbitos culturales escolares, la escuela normal y primaria. Asimismo, planteo que tales significados tienen razón de ser sólo en la práctica de los sujetos (Sewell, 2005); es decir, en la medida en que tienen cabida real en su vida cotidiana.

La orientación que asesoras y tutoras hacían sobre la práctica de los estudiantes se basaba en los referentes que ellas tenían sobre la enseñanza. En el caso de las asesoras, ellas retomaban elementos de sus experiencias previas como docentes de educación básica, mientras que las tutoras lo hacían desde su experiencia inmediata como profesoras de grupo. Por su parte, los estudiantes construían sus referentes sobre la enseñanza a través de lo que aprendían en la normal, pero también por lo que su experiencia en el preservicio les iba requiriendo. Ellos se encontraban en

el cruce de las expectativas de las asesoras, tutoras y los requerimientos de su práctica.

Las observaciones que las asesoras manifestaron haberles hecho a sus estudiantes provienen de la observación directa que ellas hacían como parte del seguimiento a sus prácticas -incluida la revisión que hacían de planeaciones, materiales didácticos y evidencias de las prácticas-. Ellas también retomaban las sugerencias que las tutoras les informaban sobre el desempeño de los normalistas. A partir de ahí las asesoras, según lo que relataron, retroalimentaban el trabajo de los estudiantes en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. En tanto, las tutoras intervenían con los estudiantes de forma directa, ya sea en el momento en que ellos trabajaban con el grupo o mediante los registros que les proporcionaban para evaluarlos, así como por medio del diálogo que tenían con las asesoras.

De los aspectos del ejercicio de enseñanza de los estudiantes que fueron objeto de observaciones y sugerencias por parte de las asesoras, ubico los siguientes: la organización del trabajo o “el control del grupo”, el seguimiento y la diversificación de las actividades de enseñanza con los niños, el trabajo en el aula: mayor o menor interacción entre los niños, el acceso de una estudiante a la práctica de la enseñanza en un grupo y la participación de su tutora y el uso de los recursos didácticos en la enseñanza y la disyuntiva de su origen: entre lo virtual y lo concreto; tópicos que analizo en los siguientes pasajes.

**- La organización del trabajo o “el control del grupo”**

Dentro del trabajo de los estudiantes normalistas uno de los aspectos que fue objeto de las observaciones de asesoras y tutoras fue la organización de las actividades con los niños, que al parecer aludía a determinado “control del grupo”, como ellas y los estudiantes le llamaban a que los niños atendieran las indicaciones de los practicantes. Sin embargo, dicho control no se refiere a una imposición por parte de los estudiantes, como veremos enseguida.

La asesora Rocío, responsable del subgrupo “B”, explicó haberse percatado, al igual que las tutoras, que a varios de sus estudiantes se les dificultaba al inicio del ciclo escolar “el control del grupo”, por tanto les sugirió ciertas formas de trabajo para lograrlo.

AR: Ese es el reto de los primeros periodos [de prácticas] yo les decía: si ustedes en este primer periodo no se imponen con el grupo, ya no se impusieron nunca. A lo mejor el primer periodo para conocer

y el segundo para imponerse, imponerse no en el sentido de que aquí mis chicharrones truenan, sino de que establezcan su dinámica [de trabajo] en el grupo. Les dije desde el principio: si ustedes no se imponen en estos primeros periodos van a batallar todo el año. Les decía: échele muchas ganas, ¡busquen! Si no les funciona el trabajar de manera que lleven a todos y que conduzcan las actividades, busquen: hay niños que les gusta trabajar a través de música; hay niños que les gusta trabajar con cuestiones kinestésicas, que recorten, que modelen, que peguen; hay niños que quieren escuchar, hay niños que les gusta ver, o hay niños que quieren pasar al pizarrón. O sea, hay que buscarle, yo les decía: tienen que encontrar este punto en donde ustedes se dan cuenta y dicen con esto los tengo cautivados, los tengo atentos y de ahí agárrense. Siempre les decía que el primero y el segundo periodo eran importantísimos, tenían que estar con sus cinco sentidos atentos a descubrir qué era lo que les gustaba [a los niños] para que de ahí se agarraran, aprovecharlo y explotarlo. Entonces creo que la mayoría logró encontrar por donde iba el manejo del grupo.<sup>114</sup>

En el anterior fragmento la asesora da cuenta de cómo desde el inicio de las jornadas de prácticas impulsaba a sus estudiantes a conocer a sus alumnos para que pudieran establecer su dinámica de trabajo en la enseñanza, pero en función del conocimiento que construyeran de los niños. A su vez, Rocío les recomendaba que investigaran cuáles podrían ser las mejores opciones para trabajar con ellos y les daba ejemplos de las diferencias que puede haber entre los niños. En esos términos es que Rocío entiende el control del grupo: conocer las formas de trabajo que les interesa a los niños para en función de eso poder realizar la tarea de enseñanza con ellos.

La propuesta de la asesora se dio en relación a que sus estudiantes debían tomar en cuenta la diversidad de intereses de los niños, para ello: “tenían que estar con sus cinco sentidos atentos a descubrir qué era lo que les gustaba para que de ahí se agarraran” y lo aprovecharan. De esa manera la asesora estimaba que los estudiantes podrían tener “cautivados y atentos” a los niños. Este fragmento muestra cómo la asesora buscaba que sus estudiantes se percataran que necesitaban construir una forma de trabajo en función de los intereses de los niños. Denota también que desde la visión de la docente el trabajo escolar no tiene que ser una imposición, pues supone un involucramiento con los intereses de los alumnos. Esta recomendación fue para todos sus estudiantes.

Especialmente Rocío hizo alusión al caso de su estudiante Pablo que practicó en un primer grado en la primaria Revolución, quien al parecer fue el que tuvo mayores

---

<sup>114</sup> Entrevista tres con la asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.

dificultades en el trabajo del grupo respecto a sus demás compañeros del subgrupo “B”. Ante tal situación su asesora le sugirió una estrategia para conseguirlo: organizar el trabajo de los niños por filas.

AR: A uno que le costó mucho trabajo fue a Pablo, porque él es, por sus características ((por ser hombre)), es como para sexto y le dieron primer grado, entonces él sí batalló mucho. Hasta la fecha con él, sigue siendo el control de grupo la dificultad, yo le decía que buscara la forma de cómo mantener el control con los niños a través de las filas, eso funciona mucho (simulando la consigna): ¡a ver! la fila que termine primero tiene un punto. O: la fila que termine primero es la primera en salir al recreo. No sé, que tratara de manejar más a su grupo.<sup>115</sup>

En la sugerencia que hizo Rocío a Pablo se perfila la preocupación suya de que él pudiera trabajar con su grupo. Específicamente por dicho control la asesora entiende que “el muchacho está exponiendo, está dando la clase y no logra captar la atención de los niños, o están parados, o están platicando, o simplemente no le hacen caso”. Es a causa de esa preocupación que la asesora hace estas propuestas a su estudiante. La recomendación que Rocío hizo a sus estudiantes sobre “el control del grupo” fue también una inquietud que las tutoras le manifestaron.

La motivación al trabajo escolar en el primer grado de la escolaridad de los niños cobra sentido por el hecho de que muchos de ellos inician una nueva experiencia en sus vidas: ser alumno. Podría decir que es parte de la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 1995) o “cultura escolar” (Julia, 1995) -como la denominan algunos autores- la que de alguna forma se promueve que se apropien los niños.

Sobre la misma dimensión del trabajo de enseñanza, la organización del trabajo con los niños, Abril, estudiante de Rocío del subgrupo “B”, explicó que inicialmente su tutora, la docente Celia, le evaluaba como una dificultad en su trabajo el que no lograra “el control del grupo”. Así lo expresó la estudiante:

EA: Casi siempre en dificultades nos ponen [las tutoras] el control del grupo

N: ¿Y qué es el control del grupo?

EA: O sea que [los niños] sí están atentos a lo que tú les indicas, sí trabajan, que no griten, que no estén parados. O sea sí es importante el control de grupo no?, pero con que estén platicando, jugando o conversando no significa que ya no aprenden. Obviamente cuando les das un tema sí necesitas toda la atención de los alumnos porque

---

<sup>115</sup> Entrevista tres con la asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.

es algo nuevo que se les va a enseñar, pero cuando tal vez se trabaja en equipo o cierta actividad, o que sí ya les diste las indicaciones para hacerlo, no tienen que estar inmóviles para trabajar. Es lo que yo creo.<sup>116</sup>

Con lo que expone Abril al parecer las tutoras consideran que los niños durante su trabajo deben permanecer “quietos”, pues según la estudiante eso le era evaluado en su práctica. Por su parte, Abril plantea que es importante tener la atención de los estudiantes cuando se les explica un tema nuevo o cuando se les da indicaciones para realizar alguna actividad, pero después ellos pueden trabajar con cierta libertad. En su consideración, que los niños platicuen entre sí o que jueguen, no implica que dejen de aprender. Es decir, la estudiante valora la interacción que los niños construyen entre ellos, como una posible fuente de aprendizaje.

Quizás la manera en que Abril entendía el “el control de grupo” es producto de dos influencias: su práctica prolongada de la enseñanza en el preservicio, pues para ese entonces ella había participado en tres jornadas de prácticas en la escuela primaria -con una duración aproximada de 16 semanas-; o de las observaciones y recomendaciones que la tutora, pero principalmente su asesora Rocío, hicieron al respecto.

Identifico en el fragmento como es que Abril negocia su forma de entender la organización del trabajo de enseñanza, que se fundamenta en mantener la atención de los niños en momentos estratégicos y dejarlos trabajar después con libertad, con otra idea que al parecer se fundamenta en racionalizar las actividades con los niños y mantenerlos “inmóviles”. En este aspecto concuerdo con Estrada (2009) cuando explica que los estudiantes normalistas tienen posibilidades de recrear elementos en sus prácticas y no sólo reproducen lo que pueden ver de la práctica de sus tutores:

La participación periférica, durante el preservicio, no se reduce a que los estudiantes vean, e imiten, como suele suponerse, las acciones de los docentes que los guían en las prácticas, sino que puede permitirles construir nuevas perspectivas de acción para la enseñanza en la escuela (Estrada, 2009: 101).

Identifiqué también algunas observaciones que hizo la asesora Mirna, responsable del subgrupo “A” que practicaba en la primaria Independencia, a sus estudiantes. En una sesión de asesoría individual en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente, Mirna le sugirió a su estudiante Elena, practicante en un quinto grado, procurar mejorar algunas

---

<sup>116</sup> Entrevista con la estudiante Abril, Estado de México, 11 de mayo, 2009.



condiciones en el aula para el trabajo con el grupo, así como organizar mejor sus actividades en un horario adecuado. A continuación presento un fragmento de la asesoría de Mirna:<sup>117</sup>

La asesora le indicó a Elena que le haría comentarios sobre los aspectos que observó durante su visita a la escuela primaria y del trabajo que realizó en el grupo con los niños /la asesora lee a la estudiante el registro que hizo durante su visita/.<sup>118</sup>

14:18

AM: Vamos a ver aquí algunas de las observaciones que escribí, para que también me firmes (el registro de la visita)<sup>119</sup>. A ver Elena, del 6 de marzo vi que estabas con el tema de aparato sexual masculino, estructura, función y cuidados y aquí yo escribí como fortaleza: “tu presencia en el grupo se hace presente ya que te conocen y los conoces [a los niños] permitiendo que las actividades se desarrollen lo mejor posible a pesar del horario.

EE: Sí porque era después del recreo

AM: (Continúa leyendo): en todo momento buscas el aprendizaje. Aquí [en el registro] como debilidades te escribí: /lee nuevamente/ cuidar la ventilación del salón, y aquí te anoté eso es para ti; ¿y el pantalón del uniforme?

EE: Es que nunca lo llevo, es que como lo compramos desde primero ya se hizo muy feo... ya está muy viejito.

AM: Bueno... como otra debilidad te pongo /reinicia la lectura/: “hacer lectura oral en ese horario, aunque los niños sí ponían atención por lo mismo de lo interesante de la lectura, sí se me hizo un poco pesado”.

Y aquí como otra fortaleza te puse: “no puedo más que felicitarte por la manera de desarrollar tus actividades, el trabajo en el grupo, la coordinación con tus compañeras y el avance con tu documento”.

Bien fírmame.<sup>120</sup>

De las partes que Mirna señaló como debilidades en el trabajo de enseñanza de Elena destaca que le sugiere pensar en los mejores momentos del día para trabajar con ciertos contenidos que requieren mayor concentración de los niños, como la lectura. La otra observación tuvo que ver con las condiciones del aula, pues la asesora le recomendó a su estudiante mejorar la ventilación, cuestión que tiene sentido si se toma en cuenta que el aula de la primaria, con capacidad para 30 o 35 alumnos, albergaba a más de 45.

---

<sup>117</sup> Esta sesión de asesoría se realizó durante los últimos días de la cuarta jornada de prácticas de los estudiantes (que comprendió las tres últimas semanas del mes de febrero y las dos primeras de marzo), casi a punto de que ellos regresaran a la normal a cursar su Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

<sup>118</sup> Las asesoras contaban con un formato en el que registraban sus observaciones durante sus “visitas académicas” (ver anexo 6).

<sup>119</sup> Las estudiantes firmaban de conformidad el registro que las asesoras hacían durante su observación, pero una vez que las docentes se las hacían saber.

<sup>120</sup> Observación dos, Seminario de Análisis de la asesora Mirna, Estado de México, 12 de marzo, 2009.

Mirna señaló que el subgrupo “B” que tenía a su cargo desempeñaba bien su trabajo, como lo destacó en el caso de Elena al reconocerle de forma positiva el trabajo que ha realizado no sólo en las prácticas sino también en el avance de su documento. Ello permite pensar que las asesoras reconocen las dificultades pero también los logros que sus estudiantes tienen en el desarrollo de su preservicio.

Tales fragmentos constituyen parte de lo que las asesoras identificaron en el trabajo de organización de la enseñanza de sus estudiantes. En el siguiente apartado analizo otro de los aspectos que las asesoras y tutoras reportaron debían mejorar los estudiantes.

- **El seguimiento y la diversificación de las actividades de enseñanza con los niños**

Rocío identificó en la práctica de sus estudiantes que algunos de ellos no daban seguimiento a las actividades de los niños; además explicó que notó que otros no variaban las actividades con las que trabajaban los contenidos escolares. Aspectos que a su parecer debían ser mejorados y ella les sugirió a sus estudiantes algunas opciones.

Rocío explicó que a Pablo, que practicó en primer grado, le recomendó conducir el trabajo de los niños durante las actividades, pues al parecer él daba por sentado que sus alumnos entendían sus indicaciones y que sabían lo que tenían que hacer:

AR: Otra sugerencia que le hacía a Pablo es que como son niños de primero no puede dejar las indicaciones y dejarlos libres. Siempre en los primeros grados hay que conducir el trabajo. Entonces yo le decía: tú les dices [a los niños] dibujen, les das el trabajo y les dices: pónganse a dibujar, entonces ¡no puede ser! (simula que le dice a Pablo en tono indicativo): ¡tú tienes que decirles!: a ver tomen su libreta, lápiz, pinturas y todo encima y ¿ya están todos listos? (simula que los niños le responden) Sí. A ver: vamos a empezar, van a trazar, van a empezar pintando el zapato y ya pues cada quien sigue. Pero sí, que él [Pablo] vaya conduciendo de tal forma que se lleve a todos parejos; porque como son de primero y los dejaba [solos] pues se hace un desgarrate ahí, empiezan unos primero, otros después, unos terminan primero, los que ya terminaron primero empiezan a distraer a los otros.<sup>121</sup>

En este sentido, la sugerencia de la asesora para Pablo fue que debía guiar el trabajo con los niños durante toda la actividad, ya que con sólo la consigna de él no bastaba

---

<sup>121</sup> Entrevista tres con la asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.

por la edad de los niños. Rocío considera que en las actividades de enseñanza con los alumnos de los primeros grados debe existir siempre una conducción por parte del maestro, de acompañarlos en el trabajo escolar. Aunado a ello, en la propuesta que hace Rocío también le argumenta a Pablo que tendría cierto “orden” en el desarrollo del trabajo, pues el hecho de que él conduzca la actividad suscitaría que los niños avanzaran a un mismo ritmo y evitaría así, que se distrajeran unos a otros.

Por otro lado, la tutora de Pablo, la docente Amalia, coincidió con Rocío sobre los elementos que el estudiante tenía débiles en su trabajo de seguimiento a las actividades con los niños, tal como lo expresó:

TA: Es la atención, que le llegue a todos, que el maestro no esté nada más parado en el pizarrón y estar diciendo y ellos escuchando, porque eso no se puede hacer. Es de que tú también te pasees por las filas, investigar, porque el que yo vea que están así [sentados y escribiendo] no me garantiza que el niño está trabajando. Yo le digo [a Pablo] no tienes que quedarte ni sentado ni parado, pasa a ver qué están haciendo, ¡pasa a ver si tienen el material o cómo están trabajando! Que el niño se dé cuenta que tú estás vigilando, que estás supervisando su trabajo, porque si el niño te ve sentada o parada, [piensa]: si a él no le importa pues no lo hago no? [Buscar] de qué forma puedes tú garantizar que lo está haciendo, porque al fin y al cabo es lo que tenemos que dar... es nuestro trabajo y el papá llega y revisa y empieza a hacer sus propias conclusiones.<sup>122</sup>

En este ejemplo la asesora y la tutora coinciden en que Pablo tiene que mejorar ese aspecto de su enseñanza. Se podría decir que ellas, al hacerle la observación al estudiante de que orientará las actividades con sus alumnos, estaban negociando con Pablo su forma de entender el trabajo con los niños de primer grado, pues al parecer él consideraba que era suficiente dar las indicaciones. Probablemente el estudiante actuaba de esa forma por su inexperiencia en el trabajo con niños que apenas empiezan su escolaridad, pues él explicó que era la primera ocasión que practicaba en uno de los primeros grados, ya que en los semestres anteriores lo había hecho en grupos de 4° a 6° grado.<sup>123</sup>

Alicia fue otra de las estudiantes a quien Rocío le sugirió conducir el trabajo con los alumnos, pues su grupo también era de niños pequeños (segundo grado). Según Rocío esta estudiante solía dar las indicaciones, pero al parecer no eran claras para los

---

<sup>122</sup> Entrevista con la tutora Amalia, Estado de México, 22 de mayo, 2009.

<sup>123</sup> Pablo externó su inconformidad porque le tocó practicar en primer grado, pues él había planeado que trabajaría elementos para su documento recepcional con la asignatura de ciencias naturales en quinto grado, sin embargo la asignación de grupos, según la coordinadora Clara fue aleatoria.

alumnos, pues enseguida ellos preguntaban, según vio Rocío, sobre el procedimiento para realizar la actividad.

AR: En el caso de Alicia [el problema] que tenía era que les daba las instrucciones a los niños y suponía que las entendían; esperaba a que ellos hicieran el trabajo y los niños empezaban a preguntarle: ¿cómo maestra?, y esto cómo, y aquí ¿qué hago? Entonces yo le decía: como en tres ocasiones que le hice las observaciones, que no empezara el trabajo hasta que estuviera segura que los niños ya habían comprendido lo que les había dicho que hicieran.<sup>124</sup>

En este ejemplo, Rocío le sugiere a Alicia que explique las instrucciones a los niños de forma clara y, como a Pablo, que de seguimiento al trabajo de sus alumnos.

En las recomendaciones de Rocío a sus estudiantes predomina el papel que tienen que darle el alumno; por ejemplo, que deben tener en cuenta sus intereses y su nivel de comprensión. Pedir a los estudiantes que su atención esté centrada en los niños se configura para Rocío quizás como una de las cuestiones relativas a la enseñanza en las que más insiste con ellos como asesora.

Otra de las estudiantes que Rocío orientó sobre las actividades de su preservicio fue Yuli, estudiante del subgrupo “B” que practicó en un tercer grado. Según la observación de Rocío la estudiante debía diversificar sus actividades con los niños, pues al parecer eran “aburridas” para ellos:

AR: A Yuli también le hice observaciones porque realizaba sus actividades como muy encasilladas. Por ejemplo, de español a lo mejor ponía que buscaran en el diccionario palabras que empezaran con “c”, si estaba viendo la “c”, cuestiones de ortografía y luego ponía ella otra [actividad]. Haz de cuenta que les ponía veinte palabras y de esas veinte palabras que seleccionaran las que empezaran con “c”. Entonces yo le decía: aunque son actividades diferentes son muy semejantes y aburres a los niños, pues aunque les estás cambiando las actividades ellos sienten que es lo mismo, [sería mejor] si fueran las actividades variadas. Si en una estás sacando del diccionario, en la otra que coloreen o que recorten y peguen, no sé; entonces que fueran actividades que implicaran una acción diferente.<sup>125</sup>

Aquí Rocío explica haber observado que Yuli en sus prácticas solía plantear actividades para trabajar un contenido con actividades parecidas, lo cual a su consideración aburría a los niños. Al parecer, Yuli en su trabajo con un contenido de la

---

<sup>124</sup> Entrevista tres con la asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.

<sup>125</sup> Entrevista tres con la asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.

asignatura de español, pedía a los niños -de cuarto grado- buscar en el diccionario palabras que iniciaran con la letra “c”, y en otra que seleccionaran de un listado también las palabras que iniciaran con “c”. En esa situación Rocío notó que su estudiante desarrollaba un mismo contenido de forma similar en lo que ella describe como una misma acción; por tanto le recomendó variarlas para evitar aburrir a los alumnos, como al parecer observó que sucedía.

Con las observaciones que describió Rocío haberle hecho a sus estudiantes, muestra su interés porque ellos atiendan a las particularidades de sus alumnos, pues les representaría una mejor manera de organizar su trabajo. La orientación que Rocío da a sus estudiantes se fundamenta en parte por su experiencia en la docencia previa en educación básica.

Por otra parte, no obstante que, Rocío tenía poco tiempo para observar las prácticas de sus estudiantes, dada su función principal en la normal, durante las visitas que realizó identificó cuestiones que a su criterio debían ser mejoradas en la práctica de sus estudiantes. Además, las tutoras le señalaban puntualmente lo que ellas notaban como debilidades en el trabajo de sus estudiantes.

- **El trabajo en el aula: mayor o menor interacción entre los niños**

Como expliqué, cada uno de los participantes en el preservicio tiene sus propias ideas sobre lo que puede ser el trabajo de enseñanza. Los estudiantes han construido ciertos significados en relación a la enseñanza desde su espacio de formación: la escuela normal. A su vez, dichos significados pueden estar permeados, en diferentes niveles, por los contenidos de los programas de estudio que los normalistas han cursado, así como de la perspectiva de los docentes de la normal que han participado en su formación. Por su parte, el conocimiento sobre el trabajo de enseñanza que los docentes de la normal -incluidos los asesores- tienen están influenciados también por una variada gama de fuentes que van desde su experiencia laboral en diferentes niveles educativos hasta la capacitación que han recibido. En tanto, los docentes tutores conciben su trabajo de enseñanza desde lo que les demanda, su formación previa así como las experiencias de capacitación en la que han participado.

En ese sentido, estudiantes, asesoras y tutoras construyen cada uno por su parte una “estructura de significados” (Geertz, 1987) en relación a la enseñanza, la cual puede ser o no compatible entre cada uno de ellos, pues como señala Sewell (2005) pueden ser mutables. Ahora bien, al momento de que los integrantes de la

triada participan en la comunidad de práctica del preservicio y construyen su “empresa conjunta” -que los estudiantes ejerciten la enseñanza-, se evidencian y negocian los significados que cada uno de los participantes tienen sobre la actividad, tal como he descrito ya, en los ejemplos precedentes.

En el siguiente ejemplo describo cómo Pablo, estudiante que practicó en un primer grado, experimentó cierto conflicto en relación a la forma de trabajo con los niños, pues él tenía una forma de hacerlo y Amalia -su tutora- le indicaba otra. Ambas ideas se fundamentan en parte de sus respectivas experiencias.

EP: Por ejemplo, yo suelo hablar mucho, o sea que los niños participen, que los niños hablen; y la maestra [tutora] en cambio es más de trabajos, trabajos y un trabajo escrito, y otro escrito. Entonces era lo que no le gustaba a la maestra, me decía: pero es que hay que ponerlos a trabajar, porque si no trabajan desde ahorita se van hacer flojos y ya después no van a querer escribir, los vamos a malacostumbrar. Entonces, de cierta manera tuve que modificar esa parte de mi trabajo, para poder de cierta manera darle pues más como gusto a la maestra.<sup>126</sup>

Pablo indica que la observación que su tutora le hizo fue en función de su forma de trabajo, pues al parecer él optaba por propiciar una mayor interacción entre los niños, pero Amalia le sugería que los hiciera escribir, ya que de lo contrario los iban a “malacostumbrar” para sus posteriores experiencias de trabajo en la primaria.

Más adelante Pablo agregó que la forma de trabajo que él adoptaba tenía como sustento lo que le enseñaron en la escuela normal desde la teoría “constructivista”, de permitir que los niños construyan su conocimiento. Reconoce que debe haber una proporción igual entre lo que le propone su tutora y lo que él prefiere:

EP: Creo que hay que mantener un equilibrio entre trabajo y la participación de los niños, porque bueno, la verdad no me jacto de haber aprendido demasiado en la normal, pero regularmente nos promueven mucho la teoría del constructivismo [que] se basa en que los niños expongan sus experiencias, que participen mucho y que contrasten las ideas entre ellos. Entonces creo que es importante. Pero hay muchos maestros que piensan que no es muy bueno, al menos con mi tutora he visto que ella piensa eso pero no porque ella [quiera], sino porque le preocupa más lo que digan los papás y ellos finalmente si ven que hay mucho trabajo en los cuadernos de los niños están contentos, pero si ven que a lo mejor un día nada más llevaron un apunte empiezan a cuestionar luego, luego dicen: ¿dónde

---

<sup>126</sup> Entrevista uno estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.

está el trabajo de los niños?, ¿a poco no hacen nada?, o ¿vienen a perder el tiempo?<sup>127</sup>

El estudiante consideraba que debe existir una moderación en el trabajo que realizan con los niños en sus cuadernos para dar paso también a que ellos participen y que “expongan sus experiencias”, pues desde su formación en la normal eso le han señalado. Sin embargo, él se encontraba con una forma de trabajo diferente a la que desearía, pues al parecer su tutora privilegiaba más el trabajo continuo y parece que le preocupaba que él dedicara mucho tiempo a la interacción oral entre los niños.

Aunque Pablo explicó haberse dado cuenta que las expectativas de los padres de familia inciden de forma importante en el trabajo de los maestros, él en su calidad de practicante puede pasar un poco por alto la influencia de los padres; situación que se entiende como que Pablo aún no asume todas las responsabilidades ni tampoco se percata de todas las relaciones que debe establecer en su futura labor, entre ellas con los padres de familia. Tal como lo señala Lave y Wenger (1991) al estudiante aún le hace falta ser partícipe de las múltiples relaciones inmersas en una comunidad de práctica.

Al parecer, la preocupación de la tutora se fundamentaba en que los niños aprendieran las formas del trabajo escolar, así como en la presión de los padres de familia sobre su trabajo de enseñanza y el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de los niños. Como ya se ha explicado en otras investigaciones, las expectativas de los padres de familia juegan un papel importante en la definición del trabajo de los maestros, (Galván, 1998). Especialmente en el primer grado los padres tienen ciertas hipótesis sobre el proceso de alfabetización inicial de sus hijos (Espinosa, 2007) y en función de ello, valoran el avance de sus hijos y el trabajo de los docentes.

Pablo, desde un relativo distanciamiento de la presión de los padres de familia, considera que en el trabajo con los niños es mejor “hacerlos hablar”:

EP: A mí se me hace mejor hacerlos hablar [a los niños] porque a la vez estás fomentando que también ellos piensen y aprendan por sí solos. En cambio si les pedimos trabajo, tras trabajo, pienso que es una manera muy mecanizada de enseñar a los niños y se supone que eso es lo que ya no se debería hacer.<sup>128</sup>

---

<sup>127</sup> Entrevista uno estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.

<sup>128</sup> Entrevista uno estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.

En este ejemplo, se distingue como el estudiante entabla un proceso de negociación de significado en relación a su propia forma de trabajo y al de su tutora. En ese sentido, Wenger señala que dicho proceso supone un acuerdo entre los participantes, pero también puede indicar “un logro que requiere atención y reajustes constantes” (Wenger, 2001:78). En el proceso de negociación de significado de Pablo, no necesariamente logra un acuerdo, pues el estudiante describe sus propias ideas sobre cómo desarrollar la enseñanza. Desde ellas se resiste a la forma de trabajo de su tutora con los niños, pero la acata, pues aún no es responsable del grupo.

En tanto, Amalia expresó que no compartía la forma de trabajo del estudiante por ser “rutinaria”, pues ella considera que en el trabajo con los niños pequeños se requiere de actividades variadas, así como abundante material didáctico:

TA: El maestro tiende a ser muy rutinario, yo le digo: ¡leales con emoción!, que los niños se interesen por la lectura, búsquele actividades. El niño de primero no te pone atención más de dos o tres minutos, pierde la atención muy rápido entonces yo le digo al maestro: ¡búsquele! hay tantísimas cosas para trabajar con ellos, sacarlos al patio, por ejemplo. No puedes tenerlos todo el día sentados porque a su edad, su naturaleza no es para estar escuchando. Entonces sí es difícil y yo trato de que los niños pinten, platicuen. Trato de que el maestro lo haga pero él tiene su estilo de enseñanza y por más que le diga: maestro haga esto, nada más me dice “sí” pero no lo hace. Es muy difícil que el maestro trabaje igual que tú porque ha venido practicando otros años y ya tiene su estilo de enseñanza.<sup>129</sup>

Amalia es enfática en que no le gustaba la forma de trabajo del estudiante. Al parecer ha sido una profesora muy activa, tal como lo explicó Pablo, en el sentido de que buscaba siempre tener trabajo para sus alumnos. Además ella explicó que procuraba diversificar lo más que podía las actividades. Ella agregó que le interesaba trabajar con los niños y evitar que se volvieran “flojitos”.

Al igual que otras tutoras, Amalia percibe al practicante como un profesor, pues le reconoce en su calidad de aprendiz un “estilo de enseñanza”. En parte esto suscita en los estudiantes la legitimidad y cierta seguridad para realizar sus prácticas.

Como puede verse en el análisis del ejemplo de Pablo y Amalia, el proceso de negociación de significado del que participan en la consecución de la práctica de enseñanza del estudiante resulta complejo, pues comprende la interacción de la

---

<sup>129</sup> Entrevista con la tutora Amalia, Estado de México, 22 de mayo, 2009.



concepción diferenciada del estudiante y la tutora para realizar el trabajo con los niños, quienes a su vez están sujetos a dos formas de trabajo.

Wenger (2001) explica que la negociación de significados constituye un proceso activo en un mundo de resistencia y maleabilidad lo que propicia ser influidos e influir, el autor agrega que los significados que se negociación no están dados ni determinados por el mundo sino que éstos son construidos.

La negociación de significado es un proceso productivo, pero negociar un significado no quiere decir construirlo desde cero. El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único (Wenger, 2001:78).

En ese sentido, los significados que Pablo y Amalia tienen sobre la manera en que deben realizar su trabajo de enseñanza no son inventados por ellos, sino que son producto de una negociación más amplia, que para el estudiante alude, entre otras cosas, a su contexto de formación y para la tutora las demandas de su trabajo.

- **El acceso de una estudiante a la práctica de la enseñanza en un grupo y la participación de su tutora**

Otro ejemplo que destaco de negociación de significado en la participación de los estudiantes, asesoras y tutoras en el preservicio, es la resignificación que hace la tutora Celia respecto a la intervención de la estudiante Abril como practicante en su grupo de cuarto grado.

Abril, practicante del subgrupo "B" en un cuarto grado de la escuela primaria Revolución, dio cuenta de la dificultad que tuvo para iniciar el trabajo que tenía programado en sus prácticas, así como el hecho de que Celia, su tutora, no estaba preparada según ella, para recibirla:

EA: Llevaba mi planeación hecha, el trabajo que iba a realizar con los niños, pero ella [la tutora] me decía: no, pues ya no vi esto [el tema que la tutora había planeado] entonces, pues tú dalo. Y en cierta forma, a mí me iba atrasando, quería que viera temas que a lo mejor ella no había visto. Al principio me comentó que no quería practicante en el grupo y que si hubiera sido por ella, no hubiera escogido practicante porque no quería y no le gustaba tener.<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> Entrevista con la estudiante Abril, Estado de México, 11 de mayo, 2009.

Según el relato de Abril parece que hubo un conflicto entre lo que se espera que los estudiantes realicen como parte de su preservicio desde el plan de estudios y la situación concreta con la que se enfrenta: una maestra de grupo que no deseaba la presencia de la estudiante, pero que tuvo que ser tutora.

En este caso, tanto Abril como Celia, se enfrentan a un evento inédito en sus trayectorias que resuelven resignificando cada cual su tarea para lograr aquella “empresa conjunta” de la comunidad de práctica del preservicio: la ejercitación de la enseñanza por parte de la estudiante. Este proceso de negociación se fue construyendo en la cotidianidad escolar a lo largo del desarrollo del preservicio y mediante la práctica periférica de la estudiante, que al final del proceso tuvo mayor oportunidad de intervenir en la enseñanza con el grupo. En ese sentido, la misma Abril describió lo siguiente:

EA: Al principio no me gustaba el grupo, me costó mucho trabajo entablar una buena relación, pero poco a poco me los he ido ganando [a los niños]. Igual con mi titular porque en la última jornada que estuve con ella cuando me entregó las escalas [de evaluación] ya me fue mucho mejor, en los avances me felicitó por mi trabajo. Entonces digo: de cierta forma creo que sí me ha servido trabajar con ella, porque te digo es muy buena [maestra], la verdad.<sup>131</sup>

Es posible entender la resistencia inicial de la tutora Celia y su eventual cambio en relación con la participación de la estudiante, no como una negación que procede de su autoridad como maestra del grupo, sino como expresión de una serie de diferentes factores. Por ejemplo, Celia explicó que no tenía experiencia en la función de tutoría y que era la primera vez que una estudiante-practicante incursionaba en su grupo, lo que se sumaba al hecho de que no fue informada a tiempo sobre su asignación. Su participación como tutora la fue resolviendo al apelar a su historia como también estudiante normalista, pero con un plan de estudios diferente (P84). Celia recordó que el maestro que fue su tutor le solicitaba la elaboración excesiva de material didáctico, por lo que le pidió lo mismo a Abril:

TC: Me veo [en la estudiante] hace muchos años como yo era, sin embargo a mí lo que me molestaba mucho de la practicante [Abril] era que ella no me traía materiales didácticos. Entonces como fue un punto en el que a mí me atacaron bastante mis maestros [tutores] entonces le exigía lo mismo, pero yo misma me puse a reflexionar, si

---

<sup>131</sup> Entrevista con la estudiante Abril, Estado de México, 11 de mayo, 2009.

no los necesita ¿para qué? Le exigía lo que a mí me exigieron y eso no debe ser tampoco.<sup>132</sup>

Celia, a través de la reflexión de lo que le solicitaba a Abril no reprodujo literalmente lo que aprendió como estudiante practicante, sino que conforme avanzaba el curso fue proporcionándole nuevas cosas a la estudiante para realizar; por ejemplo, su planeación. Por ejemplo, la tutora le proporcionó a Abril un libro de la Reforma para que se apoyara en la organización de sus actividades:

N: Y ese libro ¿es de la reforma entonces?

EA: Sí, mi maestra me dijo que se los acaban de dar.

N: Y ¿qué te dijo cuando te lo dio?

EA: Pues me dijo que lo viera, que para que planeara de aquí /se ríe/ sí aquí viene de primero hasta sexto grado.<sup>133</sup>

Aunque al inicio Celia le impedía a Abril el acceso completo a las actividades de enseñanza, ella a través de la negociación que tuvo con su propia experiencia en que sus tutores le solicitaron mucho material didáctico, pudo replantearse que dichos materiales son necesarios, pero en cierta medida. Al respecto, Wenger explica que intervenimos en nuevas situaciones de negociación en las que “producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o conforman -en una palabra, que vuelven a negociar- la historia de significados de la que forman parte” (Wenger, 2001: 77).

En este ejemplo, el proceso de negociación vivido por la tutora permitió mayor participación a la estudiante en la enseñanza con el grupo. Asimismo, Celia le proporcionó a Abril el acceso a sus materiales como el libro de la reforma en curso, elemento al que escasamente podría tener acceso desde la escuela normal.<sup>134</sup> Identifico que la incursión de Abril en el preservicio tuvo diversas implicaciones, que, vistas desde lo normativo, ocultarían la enorme complejidad que reviste su llegada al salón de clases y el desarrollo de su práctica profesional.

Un elemento más que las asesoras y tutoras tomaban en cuenta para hacer recomendaciones a sus estudiantes, y mejorar su trabajo de enseñanza, fue el uso de materiales didácticos, aspecto que analizo en las siguientes líneas.

---

<sup>132</sup> Entrevista con la tutora Celia, Estado de México, 22 de mayo, 2009.

<sup>133</sup> Entrevista con la estudiante Abril, Estado de México, 11 de mayo, 2009.

<sup>134</sup> Sobre este aspecto, los estudiantes del estudio manifestaron en su totalidad que no tienen acceso a los diferentes libros de texto que se utilizan en las escuelas primarias, que en su mayoría los consiguen con sus tutores, pues los pocos materiales que hay en la biblioteca de la normal no alcanzan para todos y menos aún están actualizados.

- **El uso de los recursos didácticos en la enseñanza y la disyuntiva de su origen: entre lo virtual y lo concreto**

Otro más de los aspectos del trabajo de enseñanza, durante la práctica de los estudiantes normalistas, que fue objeto de la orientación de las asesoras y tutoras fue el uso del material didáctico. En su mayoría, las asesoras entrevistadas consideraban que tal recurso era importante en el desarrollo de la enseñanza de ellos, aunque enfatizaron que cobraba mayor relevancia en los primeros grados de la educación primaria.

Por ejemplo, Rocío explicó que a Pablo le sugirió mejorar ese aspecto en su trabajo con los niños de primer grado.

AR: Le decía [a Pablo]: si es primer grado entonces el ambiente alfabetizador tiene que estar presente. Si vas a enseñarles a leer y a escribir forzosamente tienes que tener ahí tu ambiente alfabetizador: el trazo de las letras, las direcciones en que se trazan las letras, dependiendo del método que estés llevando para la lecto-escritura; pues si es con figuras colocar la figura que representa la letra y el trazado del la letra y todo eso.<sup>135</sup>

La sugerencia para Pablo era que debía crear un “ambiente alfabetizador” para la enseñanza de la lectura y escritura, pues consideraba que ello contribuiría a que él realizara un mejor trabajo con su grupo. Aunque no abunda en la forma de cómo hacerlo, pues eso lo deja a la elección del estudiante, sí le hace hincapié en que esos elementos son importantes y forzosos.

Amalia, la tutora de Pablo en la primaria, expresó que el estudiante no realizaba material didáctico, ante lo cual ella mejor optó por elaborarlo para que él trabajara con los niños, pues explicó que le interesaba que su grupo no se atrasara. Amalia, según dijo, interpretó esta actitud del estudiante como que carecía de motivación por el trabajo; además de que él le expuso no tener dinero para comprar los materiales.

Otras de las tutoras expresaron que los estudiantes que practicaron en sus aulas no elaboraban suficiente material didáctico -requisito que ellas consideraban indispensable para el trabajo con los niños-. Al respecto, algunos de los estudiantes manifestaron que llevaban lo que podían; pero que, por una parte, no tenían tanto dinero para comprarlos; y, por otra, algunos de ellos, como Pablo, consideraban que no era necesario tanto material pues él advertía en el trabajo de algunos docentes que sólo se ceñían al uso del pizarrón y los libros de texto.

---

<sup>135</sup> Entrevista tres con la asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.

Las asesoras compartían de alguna forma la idea de las tutoras en relación a que los estudiantes debían elaborar más material didáctico; aunque solían verse involucradas en una negociación ante la utilización de los materiales virtuales o concretos. Por ejemplo, Mirna reflexionaba al respecto durante la asesoría individual a una de sus estudiantes: en la sesión de seminario Mirna revisó del trabajo de Elena, que practicó en quinto grado y trabajó para su documento recepcional contenidos de la asignatura de matemáticas mediante el uso del recurso de enciclomedia”.<sup>136</sup> En esa ocasión, la asesora le revisó a la estudiante, entre otros elementos de su práctica, el diario que elaboraba como parte de su proceso del preservicio.

El diario constituye uno de los materiales que los estudiantes elaboraban como parte de su trabajo durante las jornadas de prácticas en la escuela primaria, tal como lo indican los lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres. En tal documento, se plantea que los practicantes “sistematicen sus ideas o experiencias centrales producto del Trabajo Docente” (SEP, 2001a). Además, este documento sirve como insumo principal para argumentar su trabajo en el ensayo.

El diario que elaboraron los estudiantes del estudio compartían características como las siguientes: 1) el soporte que era una libreta forrada de un solo color para cada subgrupo -para los del “A” de Mirna era amarillo y para el “B” de Rocío era verde- y 2) estaban forrados con motivos infantiles. La estructura interna del diario contenía los siguientes elementos: a) fecha, b) actividades planteadas, c) sucesos sorprendentes o preocupantes, d) reacciones y opiniones de los niños, e) valoración general de la jornada de trabajo, f) autoevaluación, g) otros hechos o circunstancias escolares, h) categorías de análisis, i) referentes teóricos, j) frase metodológica, k) objetivo y l) notas analíticas.<sup>137</sup> El documento estaba dividido en dos columnas verticales, en la izquierda los estudiantes describían las actividades que desarrollaron y en la derecha escribían sus interpretaciones sobre lo realizado.

Mirna, por medio de la revisión del diario de Elena, se cuestionó la pertinencia de continuar solicitando a sus futuros estudiantes la elaboración de material didáctico concreto, pues los resultados favorables que identificó en el trabajo de ella con dicho recurso le hicieron dudar. Tal como ella expresó:

---

<sup>136</sup> Dicho recurso es descrito en el portal de la SEP como “una estrategia educativa basada en un sistema articulador de recursos que, mediante la digitalización de los libros de texto, ha vinculado a sus lecciones diversos materiales multimedia orientados a promover procesos formativos de mayor calidad” <[http://www.enciclomedia.edu.mx/Conoce\\_Enciclomedia/Que\\_es/index.html](http://www.enciclomedia.edu.mx/Conoce_Enciclomedia/Que_es/index.html)> (10 de octubre, 2010).

<sup>137</sup> Información obtenida de una copia del diario de Elena.

AM: ¿Entonces todos son interactivos? [los recursos de enciclopedia]

EE: No. Hay animaciones, interactivos, juegos, videos muchos, muchos.

AM: Pero ¿todos son interesantes?... Atraen al niño... y les gusta, entonces ahí se ve que este recurso es bien importante

EE: Sí está muy bueno en matemáticas, porque la asignatura que más descuidaron fue español, pero la de historia, geografía, naturales está muy bueno. En lo de aparatos reproductores va explicando todo lo que tiene que ver con la sexualidad de los niños y a ellos les agrada. Luego los niños quieren que les pongamos a cada rato los interactivos y luego varios niños me han dicho que no quieren salir al recreo porque prefieren quedarse en enciclopedia.

AM: Esto es un aspecto en donde yo analizo lo siguiente: yo les sigo pidiendo a ustedes material [didáctico], e inclusive a tus otros compañeros que están en quinto les digo que quiero ver más material porque no puede ser que se queden nada más con lo de enciclopedia. Analizando, a lo mejor ya ni es importante [pedirles material] me encuentro ante ese dilema, por lo mismo de que están ustedes en formación yo me encuentro ante el dilema: ¿cómo todo interactivo? ¿Todo Enciclopedia? Y, ¿entonces el material elaborado? a mí me cuesta trabajo esta situación, pero también sabiendo que muchas veces no va a servirles la computadora y todo eso [se los pido]

EE: Sí, por ejemplo la gráfica la tuve qué hacer porque todavía no servía [Enciclopedia], entonces yo dije cómo voy a usarlo si no funciona.

AM: Entonces yo me pongo a pensar para futuras generaciones de primero, segundo, tercero [semestres] cómo le vamos a hacer qué difícil, qué difícil...<sup>138</sup>

Identifico que Mirna, por medio de los resultados que Elena obtiene en su trabajo, puso en tela de juicio su creencia de continuar solicitando a sus estudiantes la elaboración de material didáctico concreto. En una conversación anterior a la sesión de trabajo con su estudiante, Mirna manifestó cierta decepción porque los estudiantes “de ahora” ya no quieren hacer su material didáctico, sino que lo compran. Considero que esta idea de la asesora influye al momento de solicitarles a sus estudiantes más materiales; pero ahora, con la inserción de nuevas tecnologías en el aula, ella se cuestiona si sería necesario el “material elaborado” por los estudiantes.

Mirna se ve inmersa en un proceso de negociación de significados en torno a una dimensión de su trabajo de asesoría; especialmente calibra el sentido de la elaboración de material didáctico en la formación de los futuros docentes. Ella reconoce las bondades del recurso de Enciclopedia, pues entiende que puede atraer y gustarles a los niños; sin embargo, también plantea un posible panorama en que no

---

<sup>138</sup> Observación número dos, Seminario de Análisis de la asesora Mirna, 12 de marzo, 2009.

existan las condiciones para poder hacer uso tales herramientas. Ante una posible situación similar, Mirna exalta la importancia de que sus estudiantes sepan cómo elaborar material didáctico.

Me interesó en este apartado mostrar cómo es que estudiantes, asesoras y tutoras están involucrados en procesos de negociación de significados en torno a diferentes aspectos de la actividad de la enseñanza. Traté de evidenciar este proceso exponiendo las diversas recomendaciones que asesoras y tutoras hicieron a los estudiantes normalistas sobre su participación periférica en el trabajo de enseñanza. Asimismo, expuse cómo es que algunos de los estudiantes plantearon sus propias ideas sobre lo que consideraban pertinente en su trabajo.

El estudiante Pablo y la tutora Amalia negociaron la forma de trabajo con los niños; la tutora Celia negoció con su historia la noción del practicante y las exigencias que se le pueden solicitar. El ejemplo de Mirna muestra como ella se plantea la pertinencia de requerirles a los futuros docentes la elaboración del material didáctico, o bien permanecer con las herramientas que proporcionan las TICS.

Como ha señalado Wenger, la negociación es un proceso constitutivo de las comunidades de práctica. En este caso he analizado la del preservicio, que concierne a la práctica de la enseñanza. Este proceso nos hace pensar lo complejo que resulta esta experiencia para los estudiantes de educación normal -como las asesoras y tutoras-, a la vez que dicha negociación les proporcionó un “nuevo” significado sobre los aspectos de la enseñanza. Esto se hizo posible para los estudiantes a través de la experiencia que tuvieron durante el preservicio en las aulas de las escuelas primarias y su inmersión en las culturas que estas representan.

Destaco que a través de las observaciones y sugerencias que las asesoras hicieron a sus estudiantes sobre su práctica de enseñanza, en sus diferentes aspectos, se advierte una preocupación genuina porque ellos mejoren el trabajo con los niños. Advierto también que existen algunos rasgos compartidos sobre los conocimientos que tienen asesoras y tutoras al momento de orientar a los estudiantes. Para el caso de las primeras, al parecer les ha sido de utilidad en la orientación a los estudiantes haber sido docentes de educación primaria en sus primeros años de servicio, situación que es valorada por ellos; y para las tutoras fue importante recuperar la experiencia que tuvieron como practicantes en la normal y su interacción con los maestros de escuela.

### 3. Conclusiones

En esta investigación etnográfica, el interés se centró en indagar los procesos que construyeron los principales participantes en el desarrollo de las prácticas de preservicio que realizaron los estudiantes de una normal en escuelas primarias como parte de su formación inicial. El trabajo se abocó a indagar también parte de las relaciones que entablaron estudiantes normalistas con las docentes de la normal y las de primaria durante su participación en dichas prácticas.

Analizar el preservicio desde la escala de lo cotidiano ha permitido entender los procesos que constituyen tal experiencia para los sujetos participantes; especialmente los sentidos que tiene la enseñanza, pues en función de ellos es que se da su participación. Los procesos identificados muestran cómo se constituye el preservicio en su dimensión concreta; si bien estos hallazgos no pretenden generalizarse, sí pueden contener rasgos comunes con lo que se genera en otros espacios de la formación inicial de docentes en nuestro país, lo cual permite una reflexión informada al respecto.

Este trabajo contribuye a la producción del conocimiento sobre el tema de las prácticas escolares en la preparación inicial de docentes, pues ha permitido identificar parte de los procesos presentes en el trayecto formativo de los estudiantes de docencia; asimismo, da cuenta de las dificultades que ellos, las asesoras y tutoras del estudio sortearon durante el preservicio.

El estudio presentado muestra que los procesos analizados tuvieron lugar en el contexto de cambios nacionales a la formación inicial y a la educación básica, que a su vez fueron motivados por un impulso a nivel internacional en la búsqueda de la “calidad” de los servicios educativos. Tal concepto subyace a la política educativa contemporánea de los “países en desarrollo” (Tiramonti, 2001) y ha sido cuestionado en cuanto a las ideas de “eficiencia” y “eficacia” que enarbola la propuesta (Ibarrola y Silva, 1996).

Así, en la presente investigación se documenta cómo a partir de la década de los ochentas y noventas, han tenido lugar cambios importantes en los diversos programas de estudio de las instituciones que ofrecen la formación docente, por ejemplo en Chile. También se describe cómo se ha dado el traslado de este servicio de las escuelas normales a institutos o universidades, donde, si bien hay experiencias exitosas éstas remiten a iniciativas de atención integral.

En ese contexto, la tesis muestra cómo diversos programas de estudio han incluido de manera importante el elemento de la formación en la práctica para



potenciar el aprendizaje de los estudiantes de docencia. Esas iniciativas se han acompañado de otros componentes que sostienen el éxito de las propuestas; por ejemplo, la existencia de una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la distribución temporal de las prácticas profesionales, su desarrollo en contextos variados, la apuesta por unas prácticas de calidad y su creciente peso dentro del currículum (Robalino, y Körner, 2006: 34).

Otro de los cambios identificados en el contexto internacional sobre la formación docente inicial ha sido la transferencia de este servicio a instituciones como Institutos o Universidades; lo cual, como se ha explicado, no ha significado un mejoramiento de la calidad del proceso de formación de los docentes (Mercado, 1997; Vaillant, 2004). Para el caso de nuestro país, se conserva parte importante de la formación inicial de docentes en las escuelas normales, donde los planes y programas de estudio son determinados por el gobierno federal, con todas las implicaciones que esto acarrea, entre ellas la política.

Los últimos cambios en la educación normal en México se dieron en el sentido de trasladar el servicio al nivel superior, en la década de los ochentas. En tanto, el preservicio que los estudiantes desarrollan actualmente, objeto de esta investigación, es producto de la reforma a la educación normal de 1997, la cual se dio con el interés de enfatizar la formación para la enseñanza.

En la investigación identifiqué a la relación entre estudiantes, asesoras y tutoras como una comunidad de práctica (Wenger, 2001), mostré que la construcción de la misma se dio en términos de un encuentro entre dos culturas escolares (Mercado, 2010): la propia de la normal y la de educación primaria. Asimismo, señalé que ambos contextos, como espacios de una producción cultural específica y con relativa coherencia (Rockwell, 2004), permean en parte las expectativas que los sujetos del estudio tenían sobre la enseñanza y el preservicio, así como las variantes con que éste tendrá lugar.

En el marco de la intervención de estudiantes, asesoras y tutoras, se desarrolló la comunidad de práctica del preservicio; y en ella tuvieron lugar diferentes procesos, como la participación periférica de los estudiantes de docencia en la actividad central de la enseñanza que desarrollaban sus docentes tutoras en la primaria, lo cual les permitió la construcción de conocimiento en relación a dicha tarea. Otro proceso fue el de la orientación de asesoras y tutoras a los estudiantes en el desarrollo de su práctica de enseñanza, como en el de la elaboración de su documento recepcional, en el que

ellas desplegaron estrategias y conocimientos para su realización. Además, identifiqué que las asesoras se veían involucradas en un proceso de sobrecarga o intensificación de su trabajo.

Asimismo, respecto a la participación de estudiantes, asesoras y tutoras en la comunidad del preservicio, es identificable en el estudio el proceso de negociación de significado (Wenger, 2001) en el que se vieron involucrados. Ellos, como sujetos participantes en diferentes contextos escolares productores de significados, en su intervención en la “empresa conjunta” del preservicio apelaban a sentidos diversos sobre los elementos de la enseñanza y el preservicio.

En cuanto a la participación de los estudiantes, el trabajo muestra que ésta se asemeja a la idea de participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991), a través de la cual los principiantes se involucran de forma creciente en la actividad que desarrollan los expertos. Es decir, los estudiantes de docencia intervinieron, en calidad de aprendices, en la práctica de enseñanza de sus tutoras durante el preservicio.

En el estudio he descrito la complejidad que representa el proceso de participación en el preservicio para los estudiantes, pues dicha experiencia hizo que ellos confrontaran sus referentes sobre la enseñanza contruidos desde su contexto de formación en la normal. Además, ellos se involucraron en procesos de negociación de significado, en torno a diferentes aspectos de la enseñanza, con sus tutoras de la primaria y asesoras de la normal.

Asimismo, en el trabajo identifiqué que, para los estudiantes, su participación en el preservicio resultó ser formativa. Es decir, los estudiantes se apropiaron de cuestiones relativas a la enseñanza que desde la normatividad planteada no son apreciadas, pues la consigna de que los estudiantes realicen “actividades de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” no da cuenta del entramado construido en torno a ella.

Por otro lado, la investigación muestra que existen diferencias en las formas de participación de los estudiantes, pues algunos de ellos pueden acceder a la actividad de enseñanza con los grupos de primaria en mejores circunstancias que otros. Esta situación se produce por las condiciones en que tiene lugar su participación; así como por las expectativas, experiencias y sentidos que ellos, sus asesoras y tutoras tengan sobre la enseñanza.

En este aspecto, el estudio documenta cómo algunas de las tutoras no les permitían mayor espacio a los estudiantes para practicar con el grupo, en ocasiones

porque las docentes carecían de orientaciones más precisas para participar en el preservicio de los estudiantes; o bien porque les preocupaba el avance de sus alumnos con los contenidos establecidos en los programas de estudio de primaria. Esto sucedió particularmente con las tutoras que denominé novatas, pues fue su primera experiencia como tales.

Estas tutoras novatas, a quienes les incomodaba la participación de los estudiantes en sus grupos, negociaron con éstos su forma de entender el preservicio, además de que, con el desarrollo del mismo, construyeron ciertas pautas de significado para intervenir y dar mayor apertura a los normalistas, pues ellas carecían de experiencia y asesoría específica al respecto. Es decir, las tutoras novatas construyeron una forma de participación que permitió a las estudiantes involucrarse más con la enseñanza.

De acuerdo con los hallazgos del estudio, en todos los casos hubo posibilidad de negociar entre las posturas de los estudiantes que aspiraban a contar con entera libertad para llevar a cabo sus prácticas y las preocupaciones de las tutoras sobre el avance de sus alumnos respecto a los programas del grado en primaria. En los ejemplos, estudiantes y tutoras se involucraban en procesos de negociación de significados (Wenger, 2001) sobre la forma de enseñanza con el grupo: para los estudiantes predominaba el referente de su formación previa en la escuela normal y para las tutoras el interés por el trabajo con su grupo.

Un elemento más de la complejidad de la participación de los estudiantes en el preservicio, y que el estudio ha mostrado, fue la legitimidad que debían ganar con los padres de familia, ya que éstos no los veían como docentes titulares, en cuyo caso algunas tutoras les daban el lugar de maestros “adjuntos”. Esto evidencia ciertas condiciones a las que los estudiantes se enfrentan al momento del desarrollo de sus prácticas, que pueden contribuir a su proceso formativo.

Otro hallazgo del estudio remite a cómo los estudiantes reconocían explícitamente haber “aprendido” durante su preservicio, proceso que se dio mediante la relación que ellos entablaron, durante sus prácticas de enseñanza, con sus asesoras, las tutoras y también con los alumnos de la primaria. Es decir, a través de su participación en la comunidad de práctica del preservicio.

También se identifican en la investigación las dimensiones del trabajo docente que los estudiantes normalistas destacaron haber aprendido en el preservicio en lo que llamé su participación periférica. Una de ellas es la del papel de la organización en la

enseñanza, elemento que les permitiría administrar mejor el tiempo disponible para trabajar con los niños, pues así lo habían observado en el trabajo de sus tutoras. Dicha organización tenía que ver con el uso adecuado del tiempo, con un mayor involucramiento de los padres de familia en la elaboración de materiales para los niños, así como con la previsión de más actividades para trabajar con ellos.

Asimismo, es identificable en el estudio que los estudiantes destacaron haber aprendido en el preservicio formas de enseñanza de sus tutoras, especialmente con la lectura y escritura; que al parecer, no les enseñaban en la normal. Así, en este trabajo los estudiantes aportaron conocimiento sobre cuestiones que les parecían debilidades en su proceso formativo en la normal, como la didáctica de contenidos específicos. Estas pautas remiten a indagar cómo se desarrollan estos aspectos en la formación de los futuros docentes.

Continuando con el tema relativo a lo que consideran haber aprendido los estudiantes de normal en sus prácticas, mi estudio muestra que, hasta el momento del preservicio, en los semestres 7° y 8°, para ellos el papel de los alumnos cobró relevancia en su quehacer de enseñanza, pues se percataron que trabajar con los niños requiere saber “tratarlos”, así como entablar ciertos acuerdos con ellos para poder desarrollar los contenidos escolares. Tal situación invita a preguntarse sobre la forma en cómo ellos se han vinculado con los alumnos de primaria durante las primeras asignaturas de acercamiento a la práctica escolar del plan de estudios, pues se propone que a través de dichos espacios curriculares los estudiantes se percaten de varios elementos con antelación al preservicio -por ejemplo, que reconozcan la diversidad de contextos de ejercicio profesional y las formas de participación de los niños-.

Así, el presente trabajo muestra cómo, por medio de su participación periférica, los estudiantes de magisterio en la normal del estudio construyen conocimiento sobre la enseñanza. Este proceso es posible debido en parte a la observación que ellos hacían del trabajo de sus tutoras, así como la ejercitación del trabajo de enseñanza. Es decir, “la periferia legítima de los recién llegados les proporciona más que un puesto “observacional”, y de manera crucial involucró la participación como una forma de aprender -tanto de absorber como ser absorbido en la “cultura de la práctica” (Lave y Wenger, 1991: 63)-. En síntesis, a los estudiantes no se les enseñó de forma explícita lo que según ellos han podido aprender, sino que lo han hecho a través de su participación.

La participación de los estudiantes de docencia en el trabajo de enseñanza como aprendices resulta ser productiva para ellos, pues les ha permitido “aprender” ciertos elementos de la enseñanza. Asimismo, consiguen percatarse de los diferentes aspectos que comprende el trabajo docente en educación primaria, como las actividades extraenseñanza que constituyen parte importante del quehacer de aquellos profesores. También pueden identificar la relevancia de los padres de familia en su trabajo. Estos elementos conforman el trabajo de los docentes de educación primaria. Y, al parecer, los futuros docentes no pueden eludirlos, pues contribuyen a la materialidad de las escuelas (Galván, 1998; Aguilar, 1995).

En tal sentido, esta investigación contribuye como ya lo han hecho Estrada (2009), Galván (2009) y Villegas (2009) en la producción de conocimiento sobre la formación docente inicial en México; y da cuenta de la construcción del conocimiento profesional en la práctica de la docencia (Schön, 1992).

De igual forma, la participación de la triada en el preservicio involucró a los sujetos que la constituyen en un proceso de negociación de significados, mediante el cual ellos desarrollaron sus formas de entender la enseñanza y el preservicio, lo que dio pauta para construir nuevos significados. Los procesos identificados resultan ser complejos, como se documentó en el estudio, por la naturaleza social de la práctica misma (Wenger, 2001).

En la presente investigación cobra relevancia la participación de las tutoras de primaria en el preservicio de los estudiantes normalistas. A pesar de que algunas de ellas no tenían orientación precisa para hacerlo, en su mayoría los estudiantes destacaron los elementos valiosos que les aportaron para su posterior trabajo de enseñanza. Aunque estas docentes no realizaron una enseñanza explícita sobre su trabajo de enseñanza, su práctica permitió que los estudiantes observaran diferentes elementos que reconocieron importantes para su formación. En ese sentido, las tutoras jugaron el papel de “expertas” en la enseñanza, en función de su experiencia cada una de ellas es que “poseía una visión más amplia de las características de la actividad (Rogoff, 1993), cuestión que, en su mayoría, los estudiantes valoraron positivamente.

Mientras las tutoras con más experiencia en el preservicio de los estudiantes solían permitirles trabajar con más “libertad” que las novatas, además de ello les posibilitaban mayores responsabilidades, pues los consideraban como profesores “adjuntos”, lo cual también otorgaba a éstos legitimidad ante los padres de familia.

Si bien el preservicio es un espacio de aprendizaje para los normalistas, las tutoras también parecen aprender de ellos; por ejemplo, a utilizar más ciertos recursos tecnológicos que requieren para su trabajo, con innovaciones tales como Enciclomedia. Además algunas de ellas, especialmente las novatas, pueden identificar como valiosos algunos elementos que los estudiantes les comparten, como el diseño de materiales didácticos. Estos aspectos no fueron profundizados en este estudio; pero sí encontré indicios de un proceso de socialización de conocimientos para la enseñanza que ocurre de forma recíproca entre estudiantes normalistas y docentes tutoras.

Cuestiones como la anterior permiten matizar las ideas que han planteado algunas investigaciones acerca de que en el preservicio lo que priva es una ignorancia recíproca entre las instituciones de prácticas y las de formación docente (Marcelo, 1999). En cambio, mis hallazgos muestran, desde otra perspectiva sobre la dimensión cotidiana de la escuela (Rockwel y Ezpeleta, 1983, Rockwell y Mercado, 1999), que existen procesos de construcción social de conocimiento que configuran la experiencia de los sujetos durante su participación, como en este caso el preservicio de estudiantes de magisterio.

Sobre las condiciones de la participación de las tutoras he evidenciado la carencia de un programa que las oriente con mayor precisión, para aprovechar más su conocimiento sobre la enseñanza. En ese sentido, nuestra experiencia del preservicio en México contrasta con la de otros países en que existen programas parecidos a él, donde hay una atención a dichos docentes. Un ejemplo es el Professional Development Schools (PSD) de Estados Unidos, en que se trabaja de manera importante con los docentes de educación básica (tutores) a través de un fuerte contacto con los formadores de docentes para apoyar a los estudiantes de docencia. En ese caso, los profesores (tutores) expresaron que, a la vez que contribuían a la formación de los futuros docentes, ellos se mantenían actualizados por el vínculo que mantienen con las instituciones de formación inicial.

Por otra parte, la presente investigación documenta cómo los estudiantes en su preservicio, además de participar con las docentes tutoras en la enseñanza, también tuvieron la orientación de sus respectivas asesoras de la escuela normal, quienes a su vez los guiaban desde su particular punto de vista sobre la enseñanza.

En ese sentido, muestro que la participación de las asesoras en el preservicio remite principalmente al seguimiento y orientación de la práctica de enseñanza que desarrollaban sus estudiantes en las primarias, así como a la conducción de sus

respectivos documentos recepcionales en la normal. Estas docentes han construido, con sustento en su experiencia, y dentro del estreñimiento de sus condiciones laborales, cierta forma de trabajo para la asesoría académica en el 7° y 8° semestres, tanto para el preservicio de los estudiantes como en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

Las asesoras, por medio de la observación de la práctica de sus estudiantes, así como de los comentarios de las tutoras, sugieren los elementos que los normalistas deben tomar en cuenta, según la experiencia de las asesoras, para mejorar en su enseñanza. Entre los aspectos que enfatizan las asesoras a sus estudiantes, se cuenta, por ejemplo, la organización del trabajo de enseñanza, que en su caso remite a “el control del grupo” que debían tener los normalistas para desarrollar su práctica. Esta idea remitía, en los casos del estudio, a un involucramiento con los intereses de los niños para las actividades de enseñanza; es decir, “cautivar” a los niños en función de la forma de trabajo que a ellos les gustara.

Otro elemento de atención de las asesoras a sus estudiantes fue el seguimiento que ellos debían hacer al trabajo con los niños, pues al parecer solían plantear las actividades y no habían una orientaban de forma permanente; lo que, a decir de una asesora, propiciaba la confusión de los niños. Además de ello, también les hacían sugerencias en relación a que debían elaborar más material didáctico, pues lo consideraban una herramienta importante para su trabajo y su formación.

Además de las cuestiones relativas a la enseñanza, estas docentes tenían ciertas preocupaciones porque sus estudiantes se formaran una idea más o menos neutral de los procesos que ocurrían en las escuelas de prácticas. Para ellas, en ocasiones los normalistas tendían a sobre o subvalorar lo que ahí sucedía. Asimismo, consideraban importante que los normalistas se involucraran en la mayoría de las actividades del trabajo de los docentes de primaria, pues eso, según ellas, les permitiría salir menos espantados de la normal.

Como hallazgo importante del estudio, se encontró que estos elementos fueron objeto de la atención de las asesoras, que desde la perspectiva de sus estudiantes ha sido posible porque ellas tienen experiencia en el trabajo de enseñanza en las escuelas primarias. En ese sentido, he mostrado en esta tesis cómo, para la asesoría que las docentes de la normal pueden brindar a sus estudiantes en el preservicio, es importante el conocimiento que tienen del trabajo de enseñanza y extrañenseanza en

la educación básica, así como cierta sensibilidad del proceso que los estudiantes viven durante su preservicio.

En el análisis también se describe cómo las docentes se organizan para asesorar a los estudiantes integrándolos por subgrupos (que al parecer se hace en otras normales). De igual manera, se muestra cómo las asesoras aprendieron a desarrollar estrategias en cuanto a organizar el tiempo disponible para sus visitas a las primarias. Esta cuestión resulta importante si se considera que las asesoras en las normales cumplen diversas funciones además de orientar a los estudiantes en sus prácticas de 7° y 8° semestres. En la normal del estudio fueron: la revisión en el Seminario de Análisis de los diferentes materiales de los estudiantes, los avances de los documentos recepcionales, la prioridad que se presentara para atender a algún estudiante y las diferentes actividades o comisiones que surgían en la escuela normal.

Un hallazgo más del estudio es que fue posible identificar que en la organización del trabajo de las asesoras con los estudiantes ellas desarrollaban lo que Luna llamó el “expediente no escrito” (Luna, 1997; Mercado, 2002) sobre las características del trabajo de sus estudiantes, tanto en sus prácticas como en el seminario, lo cual les permitía priorizar la atención a quienes consideraban con más necesidades que otros y tomar decisiones sobre sus formas de trabajo con ellos.

La investigación realizada también muestra una faceta importante del trabajo de las asesoras relativa a su preocupación y estrategias acerca de la elaboración del documento recepcional, dados los problemas que los estudiantes presentaban para redactar. En este aspecto, las asesoras mostraron sus posibilidades de tomar iniciativas y coordinarse para desarrollar una estrategia conjunta que, en su opinión, les permitiera ayudar a sus estudiantes a resolver ese problema. Llevaron a cabo el Foro de Avances que vinieron realizando desde la implementación del P97. Tal iniciativa fue establecida por ellas para crear un espacio propicio en el cual conocer los avances de sus estudiantes en la elaboración del documento recepcional, así como para la reflexión de cuestiones relativas al proceso formativo de ellos durante la normal y sus prácticas en las primarias. Este hallazgo del estudio permitió también conocer cómo en dicho foro se involucró a los docentes tutores, quienes han asistido como “expertos” y han sido parte del jurado de titulación de los estudiantes, cuestión que las asesoras consideraron importante.

El trabajo de investigación también permitió identificar cómo el seguimiento del documento recepcional de los estudiantes se perfiló como la actividad que les



demanda más tiempo a las asesoras en el 8° semestre, igual que a los estudiantes, quienes dedican la mayor parte del mismo para elaborarlo. En parte esto se debe a que se trata del último semestre, pero también por las dificultades que algunos estudiantes presentaban en cuanto a la redacción de textos académicos. Ello invita a preguntarse por lo que sucede en la formación docente inicial respecto a las prácticas de lectura y escritura de estudiantes y docentes.

Sobre el trabajo de las asesoras, sugiero que ellas han construido ciertos saberes sobre el trabajo de asesoría académica a los estudiantes durante sus prácticas, tal como lo indica Mercado (2002, 2010) en relación al quehacer de los docentes de educación básica. Las asesoras se ven inmersas en un proceso en el que hacen uso de diferentes recursos para orientar a sus estudiantes sobre el preservicio y para elaborar el documento recepcional. Para ello, estas docentes recurren a su experiencia previa como profesoras de educación básica, lo cual favoreció a sus estudiantes, así como de los vínculos que tienen con otros docentes de primaria. Para la orientación en el documento quizás les ha valido su experiencia de formación, pues en su mayoría las asesoras han participado en constantes procesos de actualización que probablemente les ha requerido de ciertas habilidades para la lectura y la escritura.

En ese sentido, se abre una línea indagación para conocer más sobre el trabajo de las asesoras, pues constituyen uno de los actores, dentro de la formación docente inicial, que menos atención ha recibido desde la investigación educativa.

Prosiguiendo con el tema de las asesoras, otra de las conclusiones del estudio, es que ellas se ven inmersas en un proceso de intensificación de su trabajo. Éste se debe, en parte a su situación laboral, pues algunas de ellas, en su calidad de tiempo completo (o “repleto”), tienen múltiples tareas que les demandan su atención en otras áreas de la escuela normal -como las de gestión o administración- que guardan una relativa relación con el preservicio de los estudiantes. Hay docentes que dividen su tiempo entre la atención a actividades administrativas y la asesoría a los estudiantes, lo cual en algunos casos disminuye la atención al proceso formativo de ellos.

En este aspecto, la carga de trabajo de las asesoras se ha visto incrementada a partir de la inserción de las escuelas normales a la dinámica de las instituciones de educación superior. Es decir, se les ha solicitado a las escuelas normales los mismos requerimientos que a las universidades, aunque sus condiciones son diferentes. Ello, al parecer, ha propiciado que se haga uso de los recursos humanos disponibles dentro de

las normales para afrontar las tareas que requieren, por ejemplo actividades de gestión.

Aunado a ello, al parecer desde la administración educativa se desconocen las múltiples tareas que abarca el trabajo de asesoría académica al 7° y 8° semestres, pues requiere tiempo y atención de calidad; cuestión que las autoridades de la escuela normal del estudio parecen desconocer, por lo cual dicha función no es considerada como una de las principales dentro de la distribución de cargas horarias a los docentes que la desempeñan. Esto sobrecarga de trabajo a las asesoras y limita la consecución de los objetivos de la educación normal que se centran, según reza el P97, en la formación de “alta calidad” de los docentes de educación básica.

En tal sentido, el trabajo de las asesoras se inscribe dentro de los requerimientos de orden pedagógico, administrativo y laboral que le demandan la escuela normal (Ezpeleta, 2004). Además, como resultado de mi estudio se puede identificar cómo es que docentes con mayor nivel de formación en la escuela normal, como la asesora que tenía doctorado, pueden dedicarse a la gestión y no prioritariamente a la formación de los estudiantes. Tal fenómeno aparentemente alude a la sobrevaloración de lo administrativo como lo más importante en algunas escuelas normales, lo cual abre la posibilidad de indagar el origen de tal fenómeno.

Asimismo, con este trabajo doy cuenta del compromiso de las asesoras del estudio con la formación de los estudiantes normalistas, pues a pesar de que desarrollaban múltiples tareas mostraron un interés genuino en colaborar con el proceso formativo de sus estudiantes.

Por su parte, las docentes tutoras en su mayoría reconocieron la relevancia que tenía para los normalistas la experiencia del preservicio. Sin embargo, las condiciones en que se daba su participación, la inexistencia de una orientación y seguimiento a su participación, así como la responsabilidad con sus grupos les impedían colaborar más. Además, algunas de ellas expresaron que les gustaría participar en la escuela normal en un proceso de reflexión de su propia práctica con los estudiantes y docentes normalistas. Planteamientos como éste por un lado matizan la supuesta idea del “aula cerrada” y del trabajo solitario que prefieren o fomentan los docentes de educación básica; y por el otro dan pie a pensar en equipos de trabajo entre la triada de la formación inicial para la reflexión de la práctica docente, a modo de las comunidades de aprendizaje (Estrada, 2009), que en diferentes investigaciones han mostrado sus ventajas para el aprendizaje de la docencia (McLaughlin, 2000).

Procesos como los descritos en esta tesis dan cuenta de la complejidad en la que se lleva a cabo cotidianamente el preservicio; y cómo éste se constituye, al mismo tiempo, en una experiencia formativa para los estudiantes de docencia, pues les permite un mayor vínculo con el contexto de su futuro ejercicio profesional.

Para cerrar, considero que este trabajo aporta conocimiento en torno a los procesos que constituyen al preservicio, cuya consideración es prioritaria al momento de pensar en el área de la formación docente inicial en México; pues para transformar cualquier iniciativa resulta preciso conocerla desde la perspectiva de los sujetos. A saber, es importante entender cómo viven los estudiantes normalistas, los docentes involucrados y los directivos la formación de estudiantes de magisterio; así como las condiciones en que realizan dicha tarea.

El trabajo aquí documentado permite tener una visión más cercana de los procesos que acontecen desde la dimensión cotidiana del preservicio. Si bien los hallazgos se han gestado desde el espacio local y particular -de una escuela normal y dos primarias-, considero que al atender a las relaciones y prácticas que constituyen dichos procesos se invita a pensar que cuestiones similares pueden estar presentes en la realidad cotidiana de otros sujetos involucrados en las demás licenciaturas de la educación normal en nuestro país -por supuesto, cada una con sus particularidades-. En ese sentido, reflexiono sobre posibilidades de mejora en torno a la formación docente inicial, especialmente en lo concerniente al preservicio y la vinculación entre el espacio de formación formal y de ejercicio profesional.

Por tanto, me parece relevante para el proceso de aprendizaje de la docencia el papel de la triada que se forma en el preservicio entre el docente de la escuela normal -responsable de dar seguimiento al preservicio-, el estudiante de magisterio y el docente de las escuelas de prácticas. Su importancia se sitúa en que cada uno al momento de su participación aporta elementos significativos para la construcción de sentidos sobre la docencia. En consecuencia, considero que podría formalizarse el trabajo de esta triada para dar mayor soporte y herramientas a los participantes, de forma que puedan desempeñar mejor sus tareas. Asimismo, se deben procurar mejores condiciones para su intervención.

Podría pensarse en un programa que dé mayor sustento institucional al preservicio. Los principales participantes serían los asesores, tutores y estudiantes. Tal iniciativa, a su vez, podría contener líneas de trabajo más precisas que orienten la participación de los tutoras en las prácticas de los estudiantes, por ejemplo. Otro

elemento primordial, que sugiero podría contener dicho programa, sería la sensibilización para los tres actores sobre las realidades educativas en que se desenvuelve cada uno de ellos -normal y primaria-, respetando y reflexionando con conocimiento de causa los diferentes significados sobre la enseñanza.

Dicho programa podría estructurarse de forma que permitiera mayor reflexión a los participantes sobre la práctica de enseñanza que realizan los estudiantes normalistas. En dicho proceso podrían involucrarse más a los docentes tutores -tal como se hacía en un principio en el foro de avances de la escuela del estudio-. También podría incluirse una metodología de trabajo en que los docentes tutores se vean inmersos en un proceso de reflexión de su propia práctica con estudiantes y asesores. Algunas de las tutoras del estudio consideraban que también necesitan reflexionar sobre su práctica; y ven como una fuente valiosa el punto de vista de los estudiantes que practican en sus grupos y que observan su trabajo, así como de los docentes de la normal. A su vez, esta forma de trabajo tendría que requerirles a todos, pero principalmente a los estudiantes de docencia, una mayor práctica de lectura y escritura, que podría propiciar un mejor ejercicio previo para la elaboración del documento recepcional de los normalistas. Esta idea se acerca a lo que podría constituirse de manera formal como una “comunidad de aprendizaje” (Estrada, 2009) de la docencia en que se puedan aprender y desaprender ciertas prácticas.

Un elemento fundamental para que cualquier propuesta opere es propiciar mejores condiciones de participación de los involucrados. Por ejemplo, en el caso de las asesoras, mejorar sus condiciones laborales; que quienes estén a cargo del acompañamiento de los estudiantes de docencia puedan tener más tiempo y espacio para propiciar mejores intervenciones en el trabajo de sus estudiantes. Asimismo, la colaboración de quienes funjan como tutores podría tomarse en cuenta como una tarea de formación profesional para ellos, al tiempo que se les compensara con algún tipo de reconocimiento escalafonario, pues su participación les requerirá de trabajo para documentarse y apoyar la formación de los futuros docentes.

Para los estudiantes, resulta indispensable propiciarles condiciones mínimas para su formación en la normal. Por ejemplo, ofrecerles, a través de las bibliotecas, literatura actualizada para que puedan realizar sus indagaciones. Aunque este fue un punto abordado en la reforma a la educación normal en 1997, parece que no se ha dado seguimiento a dicha iniciativa, pues los estudiantes del estudio expresaron tener escaso material para su estudio. Asimismo, para que ellos desempeñen mejor sus

actividades es indispensable que desde las autoridades educativas de las escuelas normales se vuelva la mirada nuevamente al objetivo central de dichas instituciones: la formación docente. Al parecer la forma de organizar las actividades en las normales no resulta provechosa para los estudiantes, pues como ellos explicaron en ocasiones otras tareas que se les requieren ahí les restan su atención al proceso formativo en su etapa final en sus escuelas. También es necesaria una mayor vinculación entre las escuelas normales y especialistas que se dan a la tarea de indagar los procesos presentes en la educación básica.

Si bien en este trabajos se ha enfatizado la formación en la práctica de los futuros docentes, no se hace abstracción de los demás elementos importantes de atender en la misma, como los aspectos disciplinares y didácticos. Sin embargo, la amplitud de cada uno de estos campos demanda otras indagaciones.

Esta investigación no pretende dar cuenta de “la verdad” de lo que acontece en la formación inicial de docentes en México, pero sí ofrece elementos de esa realidad desde la perspectiva etnográfica. De igual forma, tiende puentes para continuar indagando sobre otros elementos presentes en el preservicio de los estudiantes de docencia, así como de su formación en la escuela normal. Entre ellos destacan, por ejemplo, conocer -además de la formación disciplinar y la didáctica- la cuestión del fortalecimiento de las capacidades, como la escritura, que se les requieren a los estudiantes. Desde el ámbito de lo institucional en las normales falta conocer cuáles son los procesos que se están gestando ahí desde su adjunción a la dinámica de las instituciones de educación superior, y sus efectos en su quehacer primordial. Otro tema pendiente es atender a la cuestión de género en la formación docente: cómo entienden y viven las y los estudiantes de magisterio dicha dimensión.

Finalmente, reconozco que la percepción que tenía sobre el espacio del preservicio y la formación de los estudiantes de docencia se ha enriquecido y sensibilizado, pues inicialmente tendía sólo a visualizarlos a ellos, y no percibía la complejidad de los procesos y relaciones en que se ven involucrados con sus asesoras y tutoras -tarea ardua, pero que creo haber logrado con una buena dirección-. Por tanto, este trabajo ha sido un importante ejercicio en mi formación profesional mediante la investigación de los procesos que conforman uno de esos momentos del *continuum* de la formación docente.

## Bibliografía

- Agerrondo, Inés (2003) *Formación docente: desafíos de la política educativa*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México.
- Aguilar, Citlalli (1995) "El trabajo de extraenseñanza y la construcción social de la escuela" en Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE), pp. 120-144
- Apple, Michael (1989) "El control del trabajo de los maestros", en *Maestros y Textos*, Barcelona, Paidós, pp. 39-59.
- Arnaut, Alberto (1998) *La federalización educativa en México, 1889-1994*, Secretaría de Educación Pública, México, pp. 245-293.
- Arnaut, Alberto (2004) *El sistema de Formación de maestros en México, continuidad, reforma y cambio*, Secretaría de Educación Pública (SEP), Ciudad de México.
- Ávalos, Beatrice (2007) "El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana", *Pensamiento Educativo*, 41 (2):77-99.
- Berman, Paul (1978) "El estudio de la macro y micro-implementación" en Aguilar, Villanueva (1993) *La implementación de las políticas*, México, Porrúa. pp. 281-322.
- Bonal, Xavier (2002) "Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, (3): 3-35.
- Cole, Michael (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente", *Infancia y Aprendizaje*, (25): 3-17.
- Cole Michael y Engeström Yrjö (1993) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida" en Salomon Gavriel (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Argentina, Amorrortu, pp. 23-7
- Czarny, Gabriela (2003) *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, México, SEP.
- Darling-Hammond, Linda (2002) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, México, SEP.
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: UNESCO. Resúmenes de capítulos "La educación o la utopía necesaria" y Capítulo: "Los cuatro pilares de la educación" Disponible en Internet.
- Diker G. y Terigi F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Argentina, Paidós.
- Dussel, Inés (2006) "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente" en Tenti, E. (comp.) *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XIX editores Argentina, pp. 143-173
- Eggleston, J. (1977) "Determinación histórica del currículo escolar" en *Sociología del currículo escolar*, Buenos Aires, Editorial Troquel, pp. 35-67.
- Erickson, F. (1989) "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza", en Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, pp. 195-209
- Espinosa, T. Epifanio (2005) *Formación y ejercicio profesional*, en *Sujetos, actores y procesos de formación*, T. II Coord. Patricia Ducoing Waitty, México, IPN-COMIE.
- Espinosa, T. Epifanio (2007) "Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la

- alfabetización inicial en la primaria”, Tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones Avanzadas (DIE-CINVESTAV).
- Estrada, Pedro (2009) “Formación inicial en la normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las practicas preservicio”, Tesis de doctorado, México, DIE CINVESTAV IPN.
- Estrada, Pedro y Mercado Ruth (2008) “Procesos de negociación de significados en una escuela normal mexicana” *Psicología & Sociedade*, 20 (3): 391-40.
- Ezpeleta J. y Rockwell, Elsie (1983) “Escuela y clases subalternas”, *Cuadernos Políticos*, No. 37, México, ERA.
- Ezpeleta, Justa (1992) “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”, *Nueva Antropología*, XII (42): 27-42.
- Ezpeleta, Justa (2004) “Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21): 403-424
- Galván, M. Lucila (1998) “El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase, un estudio etnográfico”, Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Galván, M. Lucila. (2009). Aprendices de maestro en el terreno de trabajo, la apropiación de la cultura escolar, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- García Ramírez, José (2004) “Acercamiento a la práctica docente en la transición de los planes de estudio, 1984 y 1997 de educación normal”, Tesis de maestría, DIE- CINVESTAV.
- Geertz, Clifford (1987) “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.
- Gonzales, Israel (1990) “Estudio evaluativo de los laboratorios de docencia del Plan de Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Veracruzana”, Tesis de Licenciatura, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambian el profesorado*, Morata, España.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Ibarrola, María de (1998) “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX” en Latapí, Pablo (coord.) *Un siglo de educación en México II*, México, FCE, CONACULTA, México, pp. 230-273.
- Ibarrola, María De y Silva, Gilberto (1996) “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México” en *Propuesta Educativa* año 7, no.14, FLACSO, Buenos Aires,
- Ibarrola, María De, G. Silva, A. Castelán (2002) “¿Quiénes son nuestros profesores? Análisis del magisterio de educación primaria en la Ciudad de México, 1995”, en *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*, Vol. 2, México, DIE - Plaza y Valdés.
- Julia, Dominique (1995) “La cultura escolar como objeto histórico”, en *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica*. M. Menegus y E. González (coords. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lave, J. (1996) “La práctica del aprendizaje” en Chainklin, Seth y Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectiva sobre actividad y contexto*, Cambridge, USA. pp. 15-40
- Lave, J. y E. Wenger (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.

- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1993) "Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos", en Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (Eds.). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, España, Morata, pp. 27-61.
- Luna, María Eugenia (1997) "Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula", Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV.
- Marcelo, G. Carlos (1999) ¡Aprender a enseñar! ¿Cómo organizar la experiencia práctica en la formación de docentes de manera de fortalecer la calidad de este aprendizaje? Ponencia presentada al panel de fortalecimiento de la formación inicial de docentes, Villa del Mar, Chile.
- McLaughlin Milbrey W. (2000) Listening and Learning From the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice. En: Hargreaves, Andy, Lieberman Ann, Fullan Michael y Hopkins David (eds). *International Handbook of Educational Change*, part one (Traducción al español).
- Mercado, Eduardo (2007) "Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33) 487-512.
- Mercado, Ruth (1997) *Formar para la docencia en la educación normal*, México, SEP.
- Mercado, Ruth (2000) *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en educación primaria*. Reportes de investigación, Temas prioritarios, México, SEP.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Mercado, Ruth. (2010) "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", *Psicología Escolar e Educativa*, 14, (1): 145-157.
- Namo de Mello, Guiomar (1985) "Mujer y profesionista" en Rockwell, Elsie (comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP Ed. El Caballito, pp. 55-59.
- Nespor, Jan (2002) "Aulas, enseñanza y aprendizaje", ponencia presentada en la Conferencia de Investigación Cualitativa en el Salón de Clases, México.
- Quiroz Estrada, Rafael (1985) *Análisis del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1984*, Ciudad de México, DIE- CINVESTAV-IPN.
- Remedi, E. (2000) "La institución de la Universidad y la construcción de identidades", conferencia presentada en el marco del Seminario "Situaciones y dispositivos institucionales de la formación", Argentina, agosto.
- Robalino, C. y Körner, Anton (coords.) (2006) "Modelos innovadores en la formación inicial docente", Chile, OREALC UNESCO.
- Rockwell, Elsie (1982) "La enseñanza implícita en el quehacer del maestro" en Rockwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP-Ediciones el caballito, pp. 125-129.
- Rockwell, Elsie (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, México, Documento DIE CINVESTAV IPN.
- Rockwell, Elsie (1997) "La dinámica cultural en la escuela" en Álvarez, Amelia (ed.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38
- Rockwell, Elsie (2007) "Huellas del pasado en las culturas escolares", *Revista de Antropología Social*, (16): 175-212
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta J. (1983) "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, San Paulo, junio 1983.



- Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1999) "La práctica docente y la formación de maestros" en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1999) *La escuela lugar del trabajo docente*. México, DIE CINVESTAV IPN.
- Rockwell, Elsie (2004) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En Memoria, conocimiento y utopía, Anuario de la sociedad Mexicana de Historia de la Educación, (1), enero 2004-mayo 2005: 28-38.
- Rockwell, Elsie (2009) La experiencia etnográfica: Una antropología histórica de la educación, Argentina, Paidós.
- Rogoff, Bárbara (1993) Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, México: Paidós.
- Sandoval, Etelvina (2007) "Aprendiendo a ser maestro", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México.
- Schön, Donald (1992) "La preparación de profesionales para las demandas de la práctica" en *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, pp. 17-48.
- Secretaría de Educación Pública (1997) Plan de estudios, Licenciatura en Educación Primaria, México, SEP.
- SEP (2003) *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento Base*, SEP, Ciudad de México.
- SEP (2001a) *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo semestres*, Licenciatura en Educación Primaria, México, SEP.
- SEP (2001b) *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio*, Licenciatura en Educación Primaria 7° y 8° semestre, México, SEP.
- SEP (2001c) *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional*, Licenciatura en Educación Primaria, México, SEP.
- SEP Sistema de información de estadística de la educación básica. México, varios años, SEP <<http://sieeb.basica.sep.gob.mx/>> (10 de noviembre 2008)
- SEP-SNTE (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*.
- Sewell Jr., William H (2005). The concept (s) of culture. *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. 152-174. (Trad. El concepto, o conceptos, de cultura).
- Spencer, Dee Ann (2000) La enseñanza como un trabajo femenino, en Bruce J. Biddle, Thomas Good e Ivor F. Goodson. *La enseñanza y los profesores I. la profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós, pp. 181-218
- Tiramonti, Guillermina (2001) "El escenario político educativo de los 90s" en *Modernización educativa de los 90s ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, TEMAS: Argentina.
- Torres, Rosa M. (1996) *Formación docente: clave de la reforma educativa*. Publicado en: Nuevas formas de aprender y enseñar (UNESCO-OREALC), Santiago 1996 <<http://www.fronesis.org>>
- Tyack, David y Larry Cuban (2000) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP-FCE.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia.
- Vaillant, Denise (2004) "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates", Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 31.
- Vaillant, Denise (2002) "Formación de formadores. Estado de la práctica", PREAL, No. 25.

- Villegas, Maricela (2009) "Los aprendizajes de la profesión. Los futuros profesores de educación primaria en las prácticas pedagógicas", ponencia presentada en el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz México, 27-29 de septiembre.
- Villegas-Reimers, Eleonora (2003) *Dos experiencias en formación docente: EUA y Chile*, Ciudad de México, SEP.
- Viñao, Antonio (2002) "Las culturas escolares" en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, España, Morata, pp. 70-99
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

## Entrevistas

- Entrevista colectiva con estudiantes del subgrupo "A", Estado de México, 23 de abril, 2009.
- Entrevista con Ex asesora Gina, Estado de México, 12 de mayo, 2009.
- Entrevista con la estudiante Abril, Estado de México, 11 de mayo, 2009.
- Entrevista con la tutora Amalia, Estado de México, 22 de mayo, 2009
- Entrevista con la tutora Celia, Estado de México, 22 de mayo, 2009.
- Entrevista dos, asesora Mirna, Estado de México, 18 de marzo, 2009.
- Entrevista dos, Asesora Rocío, Estado de México, 11 de mayo, 2009.
- Entrevista tres, Asesora Mirna, Estado de México, cinco de junio, 2009.
- Entrevista tres, con la Asesora Rocío, Estado de México, cinco de junio, 2009.
- Entrevista tutora Mayra, Estado de México, cinco de junio, 2009.
- Entrevista tutora Rebeca, Estado de México, primero de junio, 2009.
- Entrevista uno, Asesora Mirna, Estado de México, tres de marzo, 2009
- Entrevista uno, Coordinadora y asesora Clara, Estado de México, tres de abril, 2009.
- Entrevista uno, estudiante Pablo, Estado de México, 13 de mayo, 2009.
- Observación cinco, Foro estudiantes asesora Mirna, Estado de México, 22 de abril, 2009.
- Observación dos, Seminario de Análisis asesora Mirna, Estado de México, 12 de marzo, 2009.

**Anexo 1**  
**Mapa curricular, licenciatura en educación primaria (SEP, 1997).**  
**Ciclo Escolar 2008-2009**

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III	Preservicio	
Problemas y Políticas de la Educación Básica	Matemáticas y Su Enseñanza I	Matemáticas y su Enseñanza II	Ciencias Naturales y su Enseñanza I	Ciencias Naturales y su Enseñanza II	Asignatura Regional II	Trabajo Docente I	Trabajo Docente II
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	Español y su Enseñanza I	Español y su Enseñanza II	Geografía y su Enseñanza I	Geografía y su Enseñanza II	Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje		
Desarrollo Infantil I			Historia y su Enseñanza I	Historia y su Enseñanza II	Gestión Escolar		
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	Desarrollo Infantil II	Necesidades Educativas Especiales	Educación Física II	Educación Física III	Educación Artística III		
	Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II	Educación Física I	Asignatura Regional I	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II		
Escuela y Contexto Social	Iniciación al Trabajo Escolar	Observación y Práctica Docente I	Observación y Práctica Docente II	Observación y Práctica Docente III	Observación y Práctica Docente IV	Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	Seminario de Análisis del Trabajo Docente II

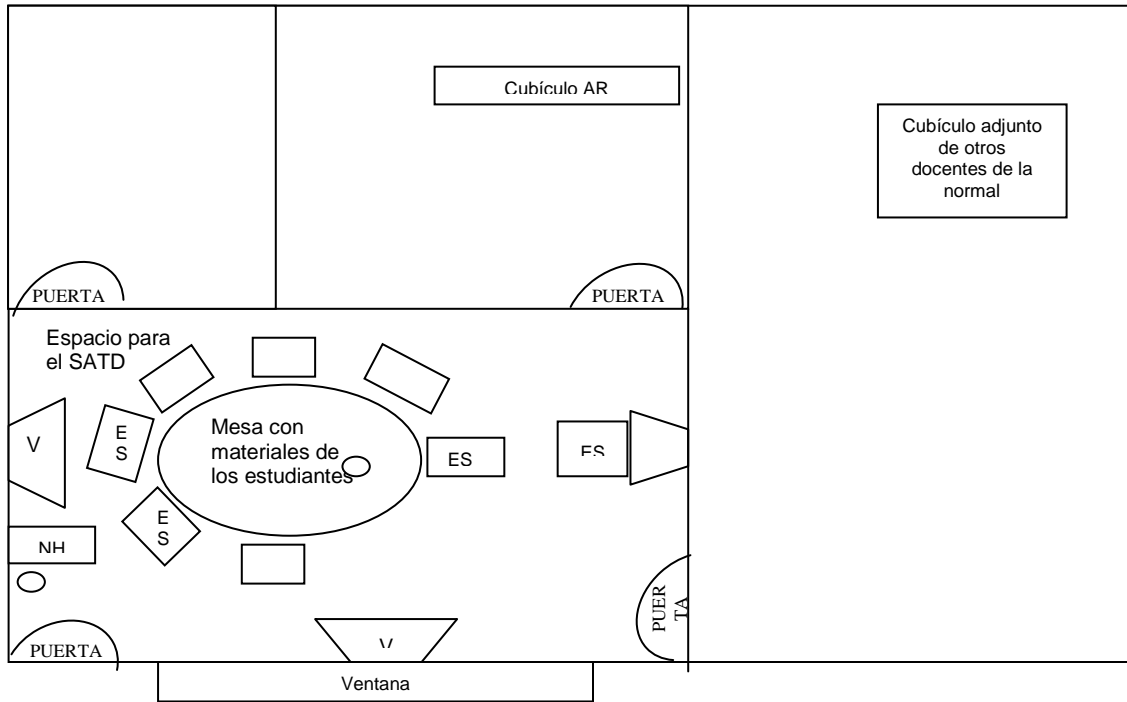
Fuente: Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Primaria (1997).

Línea curricular de acercamiento a la práctica

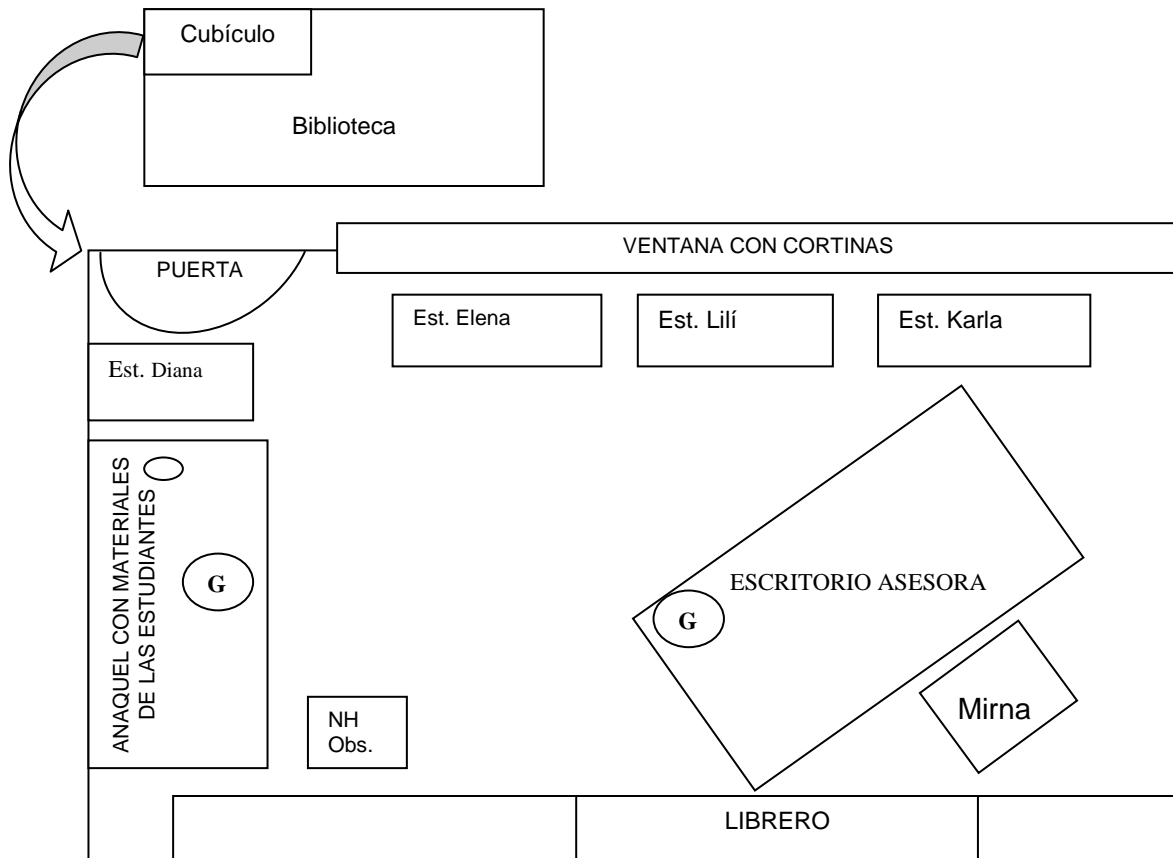
	Actividades principalmente escolarizadas
	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

**Anexo 2**  
**Cubículos de las asesoras del estudio**

**Cubículo de Rocío**



**Cubículo de Mirna**



**Anexo 3**  
**Propuesta de calendario de actividades**  
**Séptimo y octavo semestre**

	MES	SEMANA	ACTIVIDADES
<b>VII</b>	Agosto	11-15	Organización e inscripciones. Asistencia a los Talleres Generales de Actualización. Estancia en la escuela primaria: inscripción. Organización de grupos, reunión del personal docente. (Jornada I TD)
		18-22	Inicio de clases en la escuela primaria. Actividades preparatorias del trabajo docente. Escuela primaria. (Jornada I TD)
		25-29	
	Septiembre	1-5	Seminario de Análisis... Escuela normal. Trabajo en grupo. Asesoría individual, documento recepcional. (Jornada I SATD)
		8-12	
		17-19	
		22-26	
	Octubre	29-3	Trabajo docente. Escuela primaria. (Jornada II TD)
		6-10	
		13-17	
		20-24	
		27-31	
	Noviembre	3-7	Trabajo docente. Escuela primaria. (Jornada II TD)
		10-14	
		18-21	
	Noviembre Diciembre	24-28	Seminario de Análisis... Análisis del primer periodo. Elaboración del documento recepcional. Escuela normal. Planeación del segundo periodo de trabajo docente. Escuela normal. (Jornada II SATD)
		1-5	
		8-12	
		15-19	
	Enero	22-27	Vacaciones
29-6			
7-9		Trabajo docente. Escuela primaria. (Jornada III TD)	
12-16			
19-23			
Enero	26-30	Seminario de Análisis... Análisis del segundo periodo. Elaboración del documento recepcional. (Jornada III SATD) Seminario de Análisis... Elaboración del documento recepcional. Escuela Normal.	
<b>VIII</b>	Febrero	2-6	Planeación del segundo periodo de trabajo docente. Escuela normal.
	Febrero	9-13	Trabajo docente. Escuela primaria. (Jornada IV TD)
		16-20	
		23-27	
	Marzo	2-6	Trabajo docente. Escuela primaria. (Jornada IV TD)
		9-13	
	Marzo	17-20	Seminario de Análisis... Análisis del primer periodo de Elab. de Doc. Rec. 1ª. Evaluación (Jornada IV SATD)
		23-27	
	Abril	6-17	Vacaciones
	Abril	20-24	Planeación del segundo periodo trabajo docente. Foro: 21 y 22 de abril- 8 de mayo Escuela normal. (Jornada IV SATD)
		27-30	Trabajo docente. Escuela primaria (Jornada V TD)
	Abril/Mayo	4-8	
11-15			
18-22			
Mayo	25-29		
	1-5		
Junio	8-12	Trabajo docente. Escuela primaria (Jornada V TD)	
	15-19		
Junio	22-26	Seminario de Análisis... Análisis del segundo periodo. Elaboración del documento recepcional. 2ª. Evaluación (Jornada V SATD)	
	29-2		
	6-10		
Julio	6-10		

Periodo de trabajo de campo

**Anexo 4**  
**Ejemplo de concentrados analíticos de los registros**

<b>Cuadro 1. Ejercicios analíticos</b>				
	<b>Clave de registro</b>	<b>Duración</b>	<b>Temas</b>	<b>Comentarios analíticos</b>
1.	E1_AM 03/03/09 <sup>1</sup>	34 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones laborales de las asesoras.</li> <li>- Organización del trabajo de asesoría.</li> <li>- Caracterización del trabajo de las docentes de la normal.</li> <li>- Supervisión de las prácticas.</li> <li>- Asignación de asesores y percepción de ese trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay referencias de la organización de la asesora para trabajar con sus estudiantes, por ejemplo, cita a las estudiantes que presentan mayor dificultad en elaborar su ensayo.</li> <li>- Características de las condiciones laborales de las asesoras, por ejemplo, ser de cierta categoría como “horas clase” (ver pág. 15) le permite a ésta asesora dedicar la mayor parte de su tiempo al trabajo con las estudiantes. Cosa que no pueden hacer de la misma manera los que son Pedagogo “A”.</li> <li>- La supervisión de las prácticas fue de mayor a menor intensidad, la asesora considera que lo hizo así para no entorpecer las actividades de las estudiantes y de las tutoras.</li> <li>- El trabajo de asesoría, en el 7° y 8° semestres, es percibido por la asesora Mirna como un compromiso profesional e institucional, que le implica mayor esfuerzo según las características del grupo de estudiantes que se le asigna. Considera es un trabajo más arduo que dar alguna asignatura [...].</li> </ul>
15	EEMa 11/05/09 <sup>2</sup>	1 hr. y 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización de las actividades previas antes de iniciarla última jornada de trabajo docente.</li> <li>- Dinámica del trabajo con la tutora.</li> <li>- Concepto de control de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La EMa, expresa que se siente muy presionada por las actividades que tiene que realizar en la normal (ensayo y las revisiones con la asesora) y en la primaria (planeación, conducción, y actividades en que las involucran los docentes de primaria). Al parecer inicialmente la relación entre estudiante y tutora era difícil ((según también testimonio de la tutora)) parece ser que esto fue motivado por la asignación de la tutora en destiempo, y por el desconocimiento de ésta sobre la actividad de tutoría. La EMa dice que la tutora no quería practicante [...] ya que al inicio no le permitía la conducción del grupo, y no le daba espacio para llevar a cabo su planeación e implementar sus estrategias que constituyen el cuerpo de su ensayo. [...] En este tipo de situaciones la estudiante al parecer tenía que mostrarse flexible y dispuesta a colaborar con la tutora (Ver página 14 de éste documento), porque comenta, era parte de cuidar la imagen institucional de la normal y evitar se les cierren las puertas a futuros practicantes.</li> <li>- La EMa explica que le evalúan como dificultad el control de grupo, y comenta que es importante cuando requiere la atención de los niños, no necesariamente tienen que estar inmóviles, porque cree que los niños también aprenden conversando y jugando ((probablemente éste es un punto de desacuerdo entre la estudiante y la tutora, en relación a lo que se considera que debe ser el trabajo con los niños, y probablemente tiene relación con las observaciones que la tutora le hacía a la estudiante en sus escalas de evaluación, como por ejemplo que era muy cariñosa con los niños (esto fue comentado en E3 AR)). Al parecer la tensión en la relación fue desapareciendo a través del trabajo de la estudiante, ya que su asesora le dijo que sólo con su trabajo se ganaría a la tutora. La EMa dice que en la tercera jornada de práctica su tutora la felicitó por la obra de teatro que hizo con los niños [...].</li> <li>- La EMa comenta que en éstas jornadas de prácticas, 7° y 8°, se ha sentido más responsable del grupo a diferencia de las de otros semestres ((esto se remite a la participación en las comunidades de práctica de Lave y Wenger, de cómo se les va otorgando mayor responsabilidad a los aprendices)) [...].</li> </ul>




<sup>1</sup> Entrevista asesora Mirna, tres de marzo de 2009, escuela normal, Estado de México.

<sup>2</sup> Entrevista estudiante Magda Abril, 11 de mayo de 2008, escuela normal, Estado de México.

20	ETA 1° 22/05/09 <sup>3</sup>	33 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importancia de la formación docente en la práctica.</li> <li>- Relación escuela normal y primaria.</li> <li>- Los objetivos diferenciados de la primaria y la escuela normal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La tutora Amalia reconoce la importancia de la formación en la práctica, que la teoría no es suficiente y que en ocasiones la experiencia es lo que ayuda, pero no le agrada tener practicante porque interrumpen la continuidad de su trabajo (es su primer experiencia con un practicante).</li> <li>- No le agradó tener a un estudiante varón en su grupo, porque ella atiende primer grado, y considera que para tener dicho grupo son necesarias ciertas características en el maestro, porque son niños chiquitos y necesitan otro tipo de atenciones que un hombre, dice no les puede dar. [...]</li> <li>- No le convence parte del trabajo del practicante porque lo considera rutinario, ya que mantiene a los niños sentados, por su parte ella dice procura diversificar las actividades y materiales. Eso se lo ha sugerido al estudiante pero dice que él no ha atendido [...]. Esto último porque el estudiante argumentó no tener dinero para reproducirlos, y la sugerencia de ella fue que aprovechara a los padres [...]. Pero le reconoce cierta paciencia para explicar a los niños, sin embargo dice él se extiende mucho en sus explicaciones, y debe encontrar un punto medio [...].</li> <li>- La tutora explica parte de la organización del tiempo con las áreas, dice que determinado tiempo puede dedicarle a español, matemáticas, y a conocimiento del medio. Todo se hace antes del recreo para después darles ejercicios extras. Esto constituye parte del trabajo de la docente tutora y que el estudiante Pablo se percata y toma en cuenta como algo positivo para su futura docencia.</li> <li>- Ella cree que las visitas de la asesora de la normal no son suficientes para poder evaluar al estudiante, porque, expresa, el hecho de que los niños estén sentados recortando y pegando no le garantiza que se aborde algún contenido.</li> </ul>
----	---------------------------------	---------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

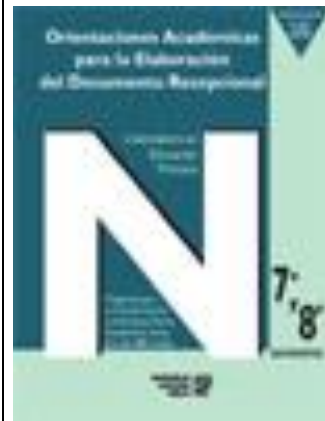
<sup>3</sup> Entrevista tutora Amalia de 1er grado, 22 de mayo de 2009, escuela primaria, Estado de México.

**Anexo 5  
Documentos normativos**

<p><i>Plan de estudios, Licenciatura en Educación Primaria, México, SEP.</i></p>	
<p><i>Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo semestres, Licenciatura en Educación Primaria, México, SEP</i></p>	
<p><i>Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio, Licenciatura en Educación Primaria 7° y 8° semestres, México, SEP.</i></p>	



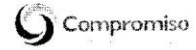
*Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento  
Recepcional*, Licenciatura en Educación Primaria, México,  
SEP.



**Anexo 6**  
**Formato de evaluación de las asesoras**



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO



"2008. Año del Padre de la Patria Miguel Hidalgo y Costilla"

**4° LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**  
**CICLO ESCOLAR 2008 – 2009**

ESCUELA PRIMARIA: \_\_\_\_\_  
PROFESOR EN FORMACIÓN: \_\_\_\_\_  
GRADO: \_\_\_\_\_ GRUPO: \_\_\_\_\_  
FECHA DE VISITA ACADÉMICA: \_\_\_\_\_

<b>TEMÁTICA ABORDADA</b>
--------------------------

<b>PROCESO DE CONDUCCIÓN</b>
FORTALEZAS: _____ _____ _____
DEBILIDADES: _____ _____ _____

ACUERDOS CON EL PROFESOR EN FORMACIÓN:
----------------------------------------

FIRMA DEL PROFESOR EN FORMACIÓN

\_\_\_\_\_

PROFRA. \_\_\_\_\_  
ASESORA DEL S.A.T.D.I

SELO Vo. Bo.  
DIRECTOR ESCOLAR

PROFR. (A) \_\_\_\_\_