



- **Educando para educar**
 - Año 21
 - Núm. 39
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2020
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

LOS MAESTROS Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

TEACHERS AND PROFESSIONAL PRACTICE AT THE BENEMERITA NATIONAL SCHOOL OF TEACHERS

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2020.

Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2020.

Dictamen 1: 10 de abril de 2020.

Dictamen 2: 15 de abril de 2020.

Esperanza Perea Meraz¹

Marisela Ramírez Alonso²



Intervenciones educativas

RESUMEN

El artículo expone parte de los resultados de la investigación titulada “Concepciones y sentidos de los formadores de docentes sobre el trayecto de práctica profesional en la BENM”. En esta fase se indaga sobre cuál es el perfil, cómo se llega al trayecto y cuál es la experiencia docente. La pregunta inicial es ¿cuál es el perfil de los docentes que forman parte del trayecto de práctica profesional? Es una investigación centrada en los sujetos, que busca respuestas a preguntas focalizadas en el trayecto académico de los maestros de práctica profesional, la experiencia de estos en la práctica profesional y el modelo de formación, la manera en que dan significado al hacer docente y los procesos que siguen para ser parte de la planta docente. El estudio es relevante porque existen pocas investigaciones sobre este tema, lo que da pie a una interesante línea de indagación en el campo de la formación de docentes.

Palabras clave: formación de profesores, práctica docente, procesos de formación.

ABSTRACT

This article shows partial results of the research project called “Conceptions and meanings of teacher educators on the professional practice path at the Benemérita Escuela Nacional De Maestros (BENM)”, in this phase it is investigated what is the profile of Teacher Educators, as well as how they get to the path and what their teaching experience is. The initial question is: What is the profile of the teachers who are part of the professional practice path? As it is a subject-centered investigation, it seeks for answers to questions focused on the academic path of the practice teachers, their experience around professional practice and the training model, how they give meaning to their teaching and what processes they must continue to remain a part of the teaching staff. We consider the study relevant, since there are few investigations related to the subject, which gives rise to an interesting line of inquiry in the field of teacher training.

Keywords: teacher training, teaching practice, training processes.

¹ Benemérita Escuela Nacional de Maestros. paleperea@yahoo.com.mx

² Benemérita Escuela Nacional de Maestros. marisela2012@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

En la formación de docentes se encuentran posturas, dilemas y modelos diversos para decidir el tipo de formación que un futuro maestro tiene que recibir de la institución. En la diada de la formación profesional teórica y la formación profesional práctica, la segunda representa un peso considerable y relevante.

El estudio está integrado por tres aspectos referentes a casos de maestros que imparten cursos de trayecto de práctica profesional: quiénes son, qué recorrido académico tienen y cómo han arribado al trayecto. Aunque no es el propósito esencial de esta indagación, se recuperan, de la primera parte del estudio general, algunas ideas de estos sobre la práctica docente.

Conocer el camino que han transitado los maestros de práctica profesional nos permitirá comprender los porqués de ciertas concepciones e ideas arraigadas acerca de la práctica que orientan el trabajo cotidiano, de tal forma que podamos contar con referentes sobre el tipo de rasgos y experiencias que serían relevantes y congruentes con las propuestas curriculares y las necesidades actuales.

Es pertinente mencionar que la formación de los formadores ha sido un tema poco explorado, a decir de Rafael (2013). Estados del conocimiento como el de Vaillant (2002) y Messina (1999) afirman que es limitado el número de investigaciones acerca de los saberes y usanzas de quienes están a cargo de la conducción de las jornadas de práctica, trayecto esencial en la formación.

MARCO DE REFERENCIA

Sobre el complejo proceso de formación de docentes se han discutido varias temáticas; sin embargo, la referente a quiénes forman a los docentes no ha sido abordada suficientemente. De hecho, hablar de formación implica discutir acerca del concepto, la función y la institución encargada de asumirla. Entonces, a pesar de que en la actualidad se utiliza mucho este término, resulta complicado explicar qué se pretende con la formación. En ese sentido, Díaz (1993, cit. en Meneses, 2015, p. 25) lo denomina un concepto paradójico, pues “se utiliza para referir a lo que se promueve en el alumno (formación escolar); a lo que se pretende establecer en los profesores (formación de profesores); también se emplea con lo que está vinculado a la investigación (formación en investigación)”. Es así como se agrega una nueva dimensión, con una doble carga, los formadores de formadores, un doble dilema, formarse y ser formador de aquellos que aspiran a formar a otros. Parece un triple salto que requiere atención especial.

Al respecto, Honoré (1980, cit. en Meneses, 2015, p. 79) caracteriza la formación como un proceso de cambios discontinuos, como un por-venir del hombre a través del intercambio con otro, o como resignificación de experiencias hacia un proyecto de existencia. Cabe aclarar que la experiencia es relevante solo si se entiende como lo que pasa con el ser, y no simplemente con lo que acontece. Para nosotras, la formación involucra un proceso complejo en el que converge un conjunto de saberes teóricos y prácticos que van configurando un propio estilo docente.

No obstante, el sentido de la formación se ha limitado a partir de las políticas de masificación y mercantilización de la educación. Desde la lógica neoliberal, “cualquiera puede ser maestro”, aunque se haya formado con propósitos y para campos diferentes. Meneses (2015) recupera a Carrizales (1987) para explicar cómo se ha reducido la formación a la mera capacitación técnica, en la que lo relevante es la adquisición y el perfeccionamiento de ciertas habilidades, aunque el sujeto ignore el sentido y el fin de dicho perfeccionamiento.

Por su parte, Zemelman (1992, cit. en Meneses, 2015) aporta que la llegada de las políticas de modernización ha evitado que los sujetos tengan “necesidad de realidad”, que quiere decir sustituir la formación por información. Ahí están las competencias como listas de desempeño, medibles, que dejan de lado los procesos y la diversidad del aprendizaje, donde los estudiantes y futuros ciudadanos no tengan la “necesidad de realidad”, lo que implica conformarse con lo que hay en la cultura de masas. Las listas o los perfiles no resuelven el problema. En ese sentido, Carrizales (1986) propone que sea el propio maestro quien reflexione sobre sí mismo: “él es quien debe transitar su crisis, lo que significa dejar de creer en lo que he creído, dejar de pensar como he pensado y dejar de hacer como he hecho” (cit. en Alliaud et al., 1992, p. 146).

La figura del formador se coloca en el centro, ya que, desde la perspectiva del maestro, subyacen modelos y enfoques diversos ajenos y opuestos a los planteamientos curriculares, es decir, al sentido de la práctica profesional. Las razones son muchas: la trayectoria profesional de este, el proceso de actualización que recibe, la experiencia en el campo, entre otras. Pero el problema radica en que las concepciones que forman parte de la perspectiva del formador de docentes muchas veces no coinciden ni abonan a la formación profesional, práctica que los aspirantes a ser profesores requieren desarrollar.

Conviene revisar algunos puntos de reflexión que diversos especialistas han colocado sobre la mesa al respecto de la formación académica de los formadores. Vaillant (2002) retoma de Imbernón (1994) las competencias y capacidades de un formador de docentes, de las que destacan rasgos que aluden a un docente crítico y reflexivo. Es más que una lista enorme de atributos.

Por su parte, Castañeda y Sernas (2017) estudian las apreciaciones de los maestros de escuelas normales acerca de la reforma curricular de 2011, el enfoque pedagógico, la estrategia utilizada y las experiencias de maestros sobre la manera en que afrontan los nuevos enfoques curriculares. Las narrativas dan cuenta de que, ante cualquier reforma, es más importante el trabajo con los maestros: “un trabajo con y sobre los docentes, que tome en cuenta la manera cómo se perciben en su práctica profesional y la posibilidad de que sea un espacio que permita desplegar disposiciones y habilidades para identificarse con esos cambios, hacerlos suyos y sentirse comprometidos para operarlos en aula” (2017, p. 7).

En ese mismo sentido, Loya (2013) orienta el estudio hacia las preguntas generadoras ¿cómo se ha formado el formador de formadores?, ¿cómo contribuye en la formación de los formadores para la educación básica? y ¿cuáles competencias son propias para su desempeño? Los planteamientos coinciden de algún modo con los de las propuestas anteriormente mencionadas, pero en esta se resalta la precisión sobre el rumbo de la práctica docente, el acompañamiento que requieren los estudiantes y las habilidades para la investigación educativa.

Hasta el momento, como se puede ver, las investigaciones revisadas en torno a quiénes son los formadores de formadores no tocan de modo directo el ámbito de la formación práctica, a pesar de que constituye un elemento relevante por diversas razones. Una de ellas es que la práctica en grupo hace posible que los aspirantes a docentes conozcan y se involucren en la cultura escolar, las rutinas, los retos, los contextos y las formas de enseñar.

Por otro lado, cabe señalar que la perspectiva metodológica se basa en el paradigma de investigación cualitativa-interpretativa (Taylor, 1984), a través de un estudio de caso, en el que se seleccionó aleatoriamente a siete docentes titulares del curso Trayecto de la Práctica Profesional que aceptaran realizar la entrevista y la grabación.

A través de entrevistas en profundidad se recuperaron, de propia voz de los informantes, referentes sobre la manera en que llegan al trayecto de práctica, así como ideas, creencias y concepciones de estos acerca de la práctica docente. Más tarde, las grabaciones o registros se transcribieron a fin de leer la información recabada, la cual se integra en cuadros que permiten una visión global y comparativa de las diversas respuestas (Álvarez-Gayou, 2003). La información recabada se fue leyendo y discutiendo en colectivo para seleccionar, depurar y determinar los elementos relevantes para la interpretación.

RESULTADOS

El perfil del formador de práctica profesional

Este estudio tuvo como principio indagar el estado de la cuestión en cuanto al perfil del docente encargado de la práctica profesional a partir de lo indicado por cada uno de los profesores entrevistados.

Formación previa a la entrada a la BENM

La formación, a decir de Ferry (1992), implica una construcción permanente del sujeto sobre sí mismo; además, se refiere al proceso necesario para garantizar la preparación pertinente de los alumnos, en este caso, de los futuros docentes. Y cuando se habla de este nivel educativo se demanda de los formadores una sólida formación académica.

A partir de las respuestas de los entrevistados se sabe que los docentes encargados de los cursos de práctica profesional, en su mayoría, cuentan con una formación inicial adecuada a los requerimientos que su labor les demanda, ya que un gran porcentaje cuenta con estudios como profesores de educación básica, egresados de alguna escuela normal. Mencionan, además (tres de siete casos), que cursaron otras licenciaturas como pedagogía y psicología.

Experiencia en educación básica

De los siete casos, seis poseen experiencia en grupos de educación básica, preferentemente primaria, tanto pública como privada. Asimismo, refieren otros cargos relacionados con el campo de trabajo como son la gestión escolar y la capacitación de docentes en algún proyecto. Se trata de una fortaleza, debido a que los docentes que se desempeñaron en educación primaria llevan consigo una serie de referentes sobre la cultura escolar y la práctica docente; aunque cabe señalar que cada contexto histórico y social determina a la escuela.

Profesionalización docente

Como es sabido, cada institución tiene la responsabilidad de profesionalizar a los docentes. En este sentido, los profesores entrevistados manifiestan que la BENM no les ha ofrecido la posibilidad de una educación continua, por lo que acuden a los cursos de cada colegio denominados autogestivos: “nuestra formación fue a partir de cursos autogestivos”,² “a partir de los autogestivos se detectaban necesidades de las formadoras en función de abordar ciertos aspectos, entonces dedicamos mucho tiempo al aprendizaje por proyectos, la enseñanza por competencias, la evaluación auténtica”. No obstante, las respuestas no dan cuenta del impacto de los cursos mencionados y de la manera en que estos han mejorado su práctica o el modo en que estos han enriquecido las estrategias, el repertorio pedagógico o la comprensión del modelo educativo y de la lógica del programa.

De igual forma, hay respuestas que hacen patente los usos y costumbres al llegar a un nuevo curso, trayecto o plan de estudios:

24 años en práctica y, de hecho, cuando me incorporo al [plan de estudios de] 1984 tampoco hubo una capacitación; llegamos cuando se jubilaron muchos maestros y entonces nos dijeron “estos son los cursos que tienes que trabajar, aquí están tus programas y haz tu planeación en el colegio”; sin mayor capacitación entramos.

² La estrategia común de actualización en la BENM se desenvuelve a partir de cursos autogestivos, que son diseñados por los integrantes de cada colegio en razón de las necesidades identificadas sobre la implementación de un nuevo modelo curricular, un programa, alguna temática en particular, dificultades que presente estudiantes o grupos, entre otras. El grupo colegiado decide en qué tiempos y en qué términos se desarrolla y evalúa el curso o taller autogestivo. Las propuestas de cursos autogestivos se canalizan al Área de Planeación, que a su vez realiza la gestión para que la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio sea la que autorice y avale dichos cursos.

Mientras que, para el siguiente plan de estudios (1997), es sabido que se incorporaron dos factores sustanciales: recursos para la implementación de la propuesta curricular y un proceso de formación continua que duró más de un año.

En el 97³ sí hubo una capacitación y actualización permanente los cuatro primeros años; nos llevaron de la mano, libros a la orden del día, materiales. ¡Fabuloso!, uno se sentía acompañado [...].

Me parece que varios de los maestros que tuvimos la oportunidad de vivir esta etapa recordamos el ambiente académico que prevalecía, sin olvidar, por supuesto, las resistencias propias de los cambios, lo que no ocurrió con la implementación apresurada y obligada de un modelo curricular que responde, más que nada, a las recomendaciones de la OCDE y de las “reformas” del gobierno peñista, haciendo a un lado las observaciones que muchos maestros plantearon [...].

Al plan 2012 llegué en el año 2014; me mandan a práctica, y fue pedir libros, materiales, pedir a los compañeros qué hacen, cómo lo hacen y adentrarme a leerlo para poderlo explicar [...].

Ello significa que, sin mayor conocimiento ni familiarización con la malla curricular, la mayoría de los docentes que trabajaban en el último año de la carrera con el plan 97 simplemente ocuparon el espacio de práctica, pero con el plan 2012; mientras que aquellos docentes que habían iniciado desde 2012 con la malla, en diversos espacios curriculares, no fueron seleccionados para este trabajo.

Al arribar al trayecto de práctica de un nuevo modelo de formación, las creencias y las formas de trabajar se reproducen, como se puede leer enseguida:

[...] la función que tengo en la práctica profesional es ayudarles a ver qué es la práctica docente en condiciones reales [...] la propuesta del proyecto de la lengua escrita de Ferreiro, el enfoque de la doctora Gómez Palacios, me ayudó mucho porque de alguna manera todavía lo retomo en algunas sesiones, sobre todo con los chicos que trabajan sus documentos recepcionales.

Llegada al trayecto de práctica profesional

Es interesante identificar la forma en que los maestros de práctica llegan al trayecto denominado práctica profesional. En algunos casos, la invitación personal y directa es el mejor instrumento para designar a los maestros que se harán cargo de la práctica profesional. En tres casos, en las respuestas se mencionan la invitación y la designación:

³ Se transcribieron fragmentos de las respuestas literales de las entrevistas. Cabe aclarar que los planes de estudio a los que se refieren son los de 1984, 1997, 2012.

[...] por invitación de la jefa de docencia de la institución con base en mi perfil profesional y, pues, de alguna manera, por mi desempeño que tuve en otros espacios curriculares en el plan 97.

Mi incorporación fue por invitación a participar en quinto y sexto semestre, dada mi preparación, la profesional, pues desde que me formé en la Especialidad de Formación en Educación Normal y una maestría en Educación e Innovación, así como el doctorado en Pensamiento Complejo, se convierte en el tener cierta idoneidad.

Yo me incorporo al trabajo de práctica profesional de manera azarosa en el plan 84, que era Observación y Práctica Docente. Y, bueno, termina el 84 e inicia el 97; en este plan no me incorporo por gusto, me incorporo por designación, más bien por necesidades del servicio, por invitación obligatoria, me incorporo y a disgusto.

Mientras que otros maestros afirman que llegan al trayecto por la experiencia, la antigüedad y el currículum:

No fue a partir de un concurso, sino que fue después de ser profesor por 25 años y dos como director, es que llego a la normal.

La subdirección académica lo decidió, supongo que por mi perfil; tengo la maestría y el doctorado en educación; supongo que por eso se me asigna al trayecto de práctica profesional.

Pareciera que decidir quién forma parte del cuerpo de maestros de práctica tiene que ver con el tipo de relación entre los profesores y la dirección o subdirección académica, pero de ningún modo obedece a criterios académicos que respondan, a su vez, a las necesidades de un proyecto institucional de formación de docentes. Solo una maestra fue seleccionada por concurso de oposición, una práctica que se inició hace pocos años en las escuelas normales: "Concurse aquí, en la normal, precisamente por las horas de observación y práctica docente, que en el plan 1997 era esta asignatura".

La experiencia en el trayecto de práctica profesional

Nadie duda de que la experiencia en cualquier profesión es imprescindible, pero qué pasa cuando esta no es acompañada de un cambio que emane, a su vez, de los cambios necesarios en la sociedad contemporánea.

Tiempo y recorrido por los planes de estudio

Al conocer el tiempo que los docentes encargados de la práctica profesional han permanecido en el trayecto (tres tienen de cuatro a nueve años de experiencia en el trayecto y cuatro tienen de 24 a 44 años) se infiere que la mayoría de los entrevistados poseen un conocimiento de la materia por estar tantos años en la práctica, lo que les ha permitido incorporar elementos suficientes y necesarios para desempeñar su labor.

Algunos docentes sí se manifiestan preocupados y ocupados en identificar los cambios, y los atienden:

En el 97 había una práctica diferente porque los espacios curriculares eran otros, se le daba prioridad a la enseñanza de la asignatura, a la didáctica. El cuarto año era de mayor práctica y con un acompañamiento más cercano, ya que el asesor atendía a no más de 15 estudiantes; ahora son 30. Con el plan 2012, se reconoce un importante papel; pero si lees los programas, se le da mayor peso a la docencia reflexiva dejando de lado el trabajo de la didáctica, y el resto de los compañeros [los maestros de otras asignaturas] creen que el proceso de planificación y reflexión les toca solo a los de práctica.

Por el contrario, las respuestas a otras preguntas hacen posible determinar que varios de los profesores no han desterrado de su discurso (y suponemos que de su práctica) elementos caducos, pertenecientes a otro momento o, incluso, a otro plan de estudios. "Es importante prepararlos en su presentación; por ejemplo, yo considero importante el uniforme, que no tengan tatuajes ni piercings". Al parecer, este profesor soslaya elementos como la complejidad y la diferencia, sellos de esta era contemporánea.

Saberes en torno al plan de estudios

Otro rasgo que se considera parte de la experiencia profesional de un docente es el conocimiento de los formadores sobre el plan de estudios, la orientación y sus componentes, previo a la llegada al trayecto de práctica.

En este grupo de respuestas se ubican docentes que por usos y costumbres se han desarrollado en el espacio de la práctica con este plan de estudios y con los anteriores.

He trabajado los planes 1984, 1997, 2012, puedo decir que tengo 24 años en el trayecto. Me tocó trabajar Iniciación al Trabajo Escolar, Planeación, Pedagogía Comparada, Introducción al Trabajo Escolar, Escuela y Contexto, Laboratorio de Docencia, algo de investigación. En el 97 trabajé Escuela y Contexto, Iniciación; y en el 2012, nada, me incorporé en vivo y en directo al plan con cuarto año.

Desde el plan 75 reestructurado y hasta la fecha siempre he estado en los distintos cursos de la práctica.

Me incorporo a partir del plan 97, en el que me capacité y después realicé la capacitación de los compañeros, por mi conocimiento sobre el curso de Iniciación a la Práctica Docente. Estuve en el trayecto desde el año 1997 al 2017; al estar en desacuerdo con el plan 2018, me retiran del trayecto de práctica profesional.

Estuve en quinto semestre, cuatro años en séptimo y octavo semestres del plan 1997. En este plan estuve en adecuación curricular, como castigada, dos años. Y hace un año regresé a quinto semestre al trayecto de práctica profesional.

Otro grupo de respuestas concierne a los docentes que, aunque no han tenido experiencia en la práctica, son designados en el espacio curricular:

En el espacio tengo cuatro años con el plan 2012. En el 97 estuve básicamente en Temas Selectos de Historia de la Pedagogía de la Educación y también en Historia y su Enseñanza.

Inicié con el plan de estudios 2012, en la asignatura de Trabajo Docente e Innovación, además de estar dando la asignatura de Educación Ambiental. Me instalé en la práctica en 2014.

Al cruzar información con las ideas de la práctica —de la fase anterior a este estudio— se identificó la coexistencia de diferentes modelos de formación. En un primero momento, las nociones sobre la importancia, la concepción y el sentido de la práctica expresadas por los formadores aluden con claridad a un enfoque denominado por Davini (1995) tradición normalizadora-disciplinadora. Desde tal enfoque, la función y la práctica del docente se orientan hacia la conservación de la tradición, de lo instituido y hacer bien; es decir, el “buen maestro” es aquel que cumple tal cual lo que dictan la norma, el programa, la autoridad.

Dar insumos teóricos para ver cómo los van poniendo en juego en la práctica.

Es el momento de la verdad.

Si nosotros damos el andamiaje, ellos pueden descubrir lo que sucede en el aula.

Mi papel es el acompañamiento, verificar que lo que se propone, que lo que se planea, se cumpla.

Se trata de hacer la fusión entre la teoría y la práctica.

Saber observar, registrar, analizar, no improvisar.

Insertarlos en el trabajo que se va a desarrollar durante toda su vida [...] para que puedan hacer un trabajo digno.

En estas palabras se puede reconocer la postura positivista acerca del papel de la teoría y de la práctica, en la que la práctica se reduce a la supuesta aplicación de la teoría.

En otro conjunto de ideas se encuentran las que versan sobre el papel del formador, de la escuela de práctica y de los maestros en formación:

Llevo el peso del prestigio de la escuela.
Refrendo su decisión de ser maestros.
A la escuela le falta un estatuto, protocolos, reglamentos.
En este último año ven lo que es ser maestro; problemas, gritos, amenazas, es lo formativo.
Se hacen recomendaciones de su comportamiento.
La función del formador es la que establece la norma.
Prepararlos para que den clase; no saben cómo comportarse y aprenden sobre la marcha.

Un tipo de respuestas diferentes a las transcritas dejan ver la idea sobre el formador de docentes desde la confrontación permanente entre el deber, el hacer, el contexto y las circunstancias sociales.

Es el momento de pensar en las ideas que tenemos sobre el imaginario de la formación.
Que experimenten sus saberes sobre quiénes son y qué quieren ser.
Reconocer lo que nos distingue de otras profesiones.
La práctica es el eje vertebrador que articula todos los saberes.
Los otros maestros creen que nosotros somos los responsables de recuperar la práctica.

A MODO DE REFLEXIONES

El perfil de un formador de docentes de trayecto de la práctica profesional, más allá de una enorme lista de rasgos que se debaten entre lo especializado, lo didáctico y lo profesional, requiere de un proceso de resignificación y análisis de la propia práctica desde una postura desmitificadora, es decir, crítica. Esta afirmación obedece a que en la exploración encontramos supuestos rasgos de un perfil que responde a los estudios y, en algunos casos, a la experiencia en el campo laboral; sin embargo, al cruzar la información con las ideas expresadas acerca de la práctica, nos dimos cuenta de que en estas subyacen modelos tradicionalistas que orientan la práctica.

A su vez, al revisar los espacios y los procesos de formación continua se hizo palpable que estos se limitan a los saberes profesionales y prácticos que han perdurado a lo largo del tiempo. Esto nos lleva a plantear que la formación es un proceso permanente y complejo, como mencionamos antes, de múltiples variables y factores que inciden en ella. De ahí que sea común que un maestro, ante tantos cambios curriculares y sin un proceso de formación serio, repita o reproduzca lo que sabe hacer, es decir, no solo el modelo con el que se formó, sino también los modelos interiorizados a lo largo de su vida como estudiante.

De ningún modo, en estas transiciones aceleradas, se garantiza que la implementación de un nuevo enfoque o modelo educativo se asuma como propio por la planta docente. De ahí que las percepciones de los docentes sobre el sentido de la práctica correspondan a modelos instrumentales en los cuales la formación tiene que ver con la habilitación y el desarrollo de competencias demostrables con evidencias o productos, pero no con el trabajo sobre sí mismo y, menos aún, con el compromiso ético con la profesión y, por supuesto, con la sociedad.

Son evidentes la confusión y el desconocimiento del trabajo que le corresponden al trayecto y a cada docente para el logro de las competencias planteadas. En la práctica docente confluyen innumerables limitaciones, tanto para los estudiantes como para los docentes. En definitiva, insistimos en la necesidad de que los formadores cuenten con una ruta clara sobre el para qué de las prácticas y la relación con la formación; un proceso que provoque la ruptura de ideas arraigadas acerca de la práctica, producto de otros modelos de formación, en particular del modelo con el que fueron formados, no solo en la normal, sino desde que fueron estudiantes de educación de básica.

Lo anterior nos lleva a pensar de nuevo en la relevancia de un programa de formación permanente para los formadores, acorde con las necesidades reales, debido a que los cursos autogestivos, a pesar de ser una opción interesante, se han convertido, en muchos casos, en una estrategia de simulación para conseguir constancias y obtener estímulos, por lo que se ha dejado de lado la discusión seria, académica y profesional que los formadores requieren.

De igual forma es evidente la necesidad de consensuar sobre cuáles deben ser los criterios para la designación y la conformación de la planta docente del campo formativo de la práctica docente, pues en la inserción a la BENM y al trayecto de práctica se expone la llegada improvisada y sin la preparación ni la actualización correspondientes.

La prospectiva de investigación podría basarse en los siguientes cuestionamientos. ¿Cuán conveniente es que un profesor llegue al trayecto de práctica profesional si no ha tenido la experiencia en otras materias del plan de estudios? ¿Cuáles factores permiten al profesor comprender la lógica del plan de estudios o tener claridad sobre el sentido de la práctica profesional y el modelo de formación? ¿Es suficiente con que los formadores hayan sido maestros frente a grupo para designarlos titulares de la práctica profesional? ¿Cuáles criterios pedagógico-académicos son útiles en el complejo y accidentado contexto social actual? Estas nuevas preguntas generan líneas de investigación de la práctica del formador de docentes; es decir, los hallazgos presentados en este corte pueden enriquecerse si se pretende ampliar el estudio hacia la misma práctica e identificar las diferencias o contradicciones entre el decir y el hacer.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliad, A.; Duschatzky, L.; Lerena, C., y Tenti, E. (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Niño y Dávila Editores.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Castañeda, M. A., y Sernas, C. (2017). Formación y prácticas de formadores en procesos de reforma de la educación normal. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2436.pdf>
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Ferry, G. (1992). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Universidad Nacional Autónoma de México, ENEP.
- Loya Chávez, H. (2013). El formador de formadores de profesores. Un estudio para identificar el desempeño deseable. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178309897.pdf>
- Meneses Díaz, G. (2015). *Formación y pedagogía*. Lucerna Diogenis.
- Rafael Ballesteros, Z. (2016). Saberes de los formadores en la Escuela Normal Superior de México. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1733.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Recuperado de https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.